

Bonitz, Sina

Zwischen den Stühlen

Soziale Arbeit zwischen System und Lebenswelt am Beispiel der ESF-Richtlinie
„Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und
Schülern“ im Erzgebirgskreis

MASTERARBEIT

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2015

Bonitz, Sina

Zwischen den Stühlen

Soziale Arbeit zwischen System und Lebenswelt am Beispiel der ESF-Richtlinie
„Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und
Schülern“ im Erzgebirgskreis

eingereicht als

MASTERARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2014

Erstprüfer: Prof. Dr. phil. Wolfgang Faust

Zweitprüfer: Prof. Dr. rer. soc. Armin Wöhrle

Bibliografische Beschreibung:

Bonitz, Sina:

Soziale Arbeit zwischen System und Lebenswelt am Beispiel der ESF-Richtlinie „Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ im Erzgebirgskreis. 133 S.

Mittweida, Hochschule Mittweida/Roßwein (FS), Fakultät Soziale Arbeit,
Masterarbeit, 2015

Referat:

Die Masterarbeit befasst sich mit den Auswirkungen der Verrechtlichung und Bürokratisierung auf die sozialarbeiterische Praxis. Untersucht werden die Projekte der ESF-Richtlinie im Erzgebirgskreis.

Der Schwerpunkt liegt auf einer empirischen Untersuchung, die mittels Leitfadeninterviews durchgeführt wurde. Aus dem theoretischen Fundament der Kolonialisierungsthese von Jürgen Habermas wurde der deduktiv entwickelte Fragekomplex in Hypothesen überführt und in persönlichen Interviews angewendet.

Die Auswertung erfolgt anhand der inhaltlichen Strukturierung nach der Qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring.

Die Ergebnisse werden mit der Theorie zurückgekoppelt, um das Ausmaß der Kolonialisierung der Kompetenzprojekte zu ermitteln.

INHALTSVERZEICHNIS

Inhaltsverzeichnis	iv
1. Einleitung	1
2. Theoriegeleitete Soziale Arbeit im Forschungsdesign	3
3. Kolonialisierung der Lebenswelt von Jürgen Habermas	5
3.1 Jürgen Habermas – Fortführung der Kritischen Theorie	6
3.2 Gesellschaftsdiagnose - Kolonialisierung der Lebenswelt	10
3.2.1 Die Theorie des kommunikativen Handelns	11
3.2.2 Gesellschaftsmodell: System und Lebenswelt	13
3.2.3 Kolonialisierung der Lebenswelt	17
3.3 Soziale Arbeit zwischen System und Lebenswelt	24
3.3.1 Funktionsbestimmung der Sozialen Arbeit	25
3.3.2 Prinzipien der Sozialen Arbeit	26
4. Forschungsdesign	28
4.1 Hypothesenbildung – Was soll erfasst werden?	29
4.2 Relevanz des Forschungsprojektes – Warum soll es erfasst werden?	33
4.3 methodische Vorgehensweise – Wie soll es erfasst werden?	34
4.3.1 Leitfadeninterview	34
4.3.2 Kurzfragebogen	35
4.3.3 Auswahl der Befragten	37
4.3.4 Feldzugang und Verlauf der BEFRAGUNG	38
5. Auswertung	38
5.1 Interviewauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	39
5.2 Kurzfragebogenauswertung	43

6. Richtlinie „Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern“	43
6.1 Inhalt der Richtlinie	44
6.2 Verweisungszusammenhang – beteiligte INSTITUTIONEN.	45
7. Forschungsergebnisse	48
7.1 Inhaltliche Projektausrichtung	49
7.2 Verrechtlichungstendenzen	52
7.3 Bürokratisierung	63
7.4 Bewältigungsstrategien der Sozialarbeiter	67
7.5 Kooperation und Kommunikation	76
7.6 Logik des Projektes: System- vs. Lebensweltorientierung.....	84
7.7 Das Ausmaß der Kolonialisierung der Lebenswelt in den Kompetenzprojekten.....	90
8. Fazit	96
Anlagen.....	a
Literaturverzeichnis	aa

Abkürzungsverzeichnis:

ESF: Europäischer Sozialfonds

Kompetenzprojekte: Projekte, die über die Richtlinie „Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ gefördert werden

SAB: Sächsische Aufbaubank – Förderbank

SMS: Sächsische Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz

SGB VIII: Achtes Sozialgesetzbuch

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Vorgehensweise im Sinne der Makro-Mikro-Makro-Logik	5
Abbildung 2: Das Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung	41
Abbildung 3: Verweisungszusammenhang der beteiligten Akteure.....	46
Abbildung 4: Überblick Kurzfragebögen.....	51
Abbildung 5: Die Logik der Projekte.....	83

1. EINLEITUNG

Die desaströse finanzielle Ausstattung der Kommunen und die unterfinanzierte Jugendhilfe bestärkt viele Träger der freien Jugendhilfe sich auf die Suche nach ergänzenden Fördermöglichkeiten zu begeben. Die Förderprogramme des Europäischen Sozialfonds erlangen eine Bedeutung, um das bestehende Personal der Träger der Sozialwirtschaft zu halten oder neue Arbeitsfelder zu erschließen. Im Erzgebirgskreis wird an 38 Schulen die ESF-Richtlinie „Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ umgesetzt.

Im Zuge meiner Tätigkeit als Sozialarbeiterin in dem Kompetenzprojekt entwickelte ich Widersprüche zu meinen eigenen professionellen Arbeitsprinzipien und den formal-rechtlichen Vorgaben der Richtlinie. Das zugrundeliegende Alltagswissen wollte ich durch eine theoretisch-fundierte Forschung einer Überprüfung unterziehen, um die Gründe der auftretenden Entfremdungserscheinungen zu eruieren.

Die Masterarbeit hat den Anspruch eine Verzahnung Kolonialisierungsthese mit der Praxis der Richtlinie herzustellen, um den Einfluss von systemischen Imperativen in Form von Verrechtlichung und Bürokratisierung auf die Alltagspraxis der Sozialtätigen auf die Spur kommen. Die generalisierenden Aussagen aus der Forschung und die abgeleiteten Handlungsempfehlungen können die derzeitige Arbeitspraxis gegebenenfalls in einen kritischen Diskurs überführen. Dabei steht die kommunale Finanzpolitik nicht zur Debatte bzw. eine Evaluation der Kompetenzprojekte wird nicht vorgenommen.

Die Vorgehensweise der Arbeit orientiert sich an der Makro-Mikro-Makro-Logik, die im *ersten Kapitel* angeschnitten wird. Die Logik beschreibt die wissenschaftliche Annäherung und Umsetzung der Forschung.

Den theoretischen Bezugsrahmen bildet die Kolonialisierungsthese von Jürgen Habermas. Daher wird im *zweiten Kapitel* die Person Habermas und sein Wirken zusammengefasst, um den biografischen Hintergrund, das Forschungsinteresse und die Zuordnung zur theoretischen Strömung zu benennen (3.1). Die Grundlagen der Kolonialisierungsthese entwickelt Habermas aus der Theorie des kommunikativen Handelns (3.2.1). Das entworfene Gesellschaftsmodell integriert die System- und die Lebensweltperspektive (3.2.2). Habermas leitet aus der Entkopplung von System und Lebenswelt Krisenerscheinungen der Modernen ab, die er als kritische

Gesellschaftsdiagnose unter dem Begriff der Kolonialisierung der Lebenswelt zusammenfasst (3.2.3). Die Begleiterscheinungen der Kolonialisierungsthese werden interpretierend auf das Praxisbeispiel der ESF-Richtlinie übertragen. Nachdem das theoretische Fundament beschrieben wurde, verortet sich die (3.3) Sozialarbeit im beschriebenen System- und Lebensweltkontext. Anschließend erfolgt die Funktionsbestimmung der Sozialen Arbeit (3.3.1) sowie die Darstellung von handlungsleitenden Prinzipien (3.3.2).

Das *Kapitel vier* erläutert den Verlauf des Forschungsprozesses und legt die wissenschaftliche Verfahrensweise offen. Diese orientiert sich an der Hypothesenbildung (4.1), der Relevanz der Forschung (4.2) sowie an dem zugrunde liegenden Forschungsdesign (4.3). Dabei wird das Leitfadeninterview charakterisiert (4.3.1), der Kurzfragebogen vorgestellt (4.3.2), die Auswahl der Befragten beschrieben (4.3.3) und letztendlich der Feldzugang und der Befragungsverlauf belegt (4.3.4).

Das *fünfte Kapitel* widmet sich der Ergebnisinterpretation. Die Auswertung der Leitfadeninterviews erfolgt mittels der inhaltlichen Strukturierung nach der Qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring (5.1). Die quantitativen Daten aus den Kurzfragebögen werden mit dem Excelprogramm ausgewertet (5.2), dabei aber direkt mit der Auswertung der Interviews verwoben.

Unerlässlich erscheint das Vorstellen der ESF-Richtlinie. Dies geschieht im *sechsten Kapitel*, wo die inhaltlichen Vorgaben (6.1) und die beteiligten Institutionen (6.2) näher betrachtet werden, um etwaige Abhängigkeitsverhältnisse zu lokalisieren.

Die Darstellung der Forschungsergebnisse im *Kapitel sieben*, lehnt sich an das konstruierte Categoriesystem an. Beginnend erfolgt die inhaltliche Projektausrichtung (7.1) der befragten Organisationen. Anschließend wird die Verrechtlichung als eine Begleiterscheinung der Kolonialisierung aufgegriffen (7.2), um nachfolgend mit der Bürokratisierung (7.3) als weitere Dimension fortzusetzen. Ferner werden die auftretenden Widersprüche zwischen den Prinzipien der Sozialarbeit und den rechtlich-formellen Auflagen der ESF-Richtlinie erörtert, um die Bewältigungsstrategien der Sozialarbeiter anzuführen (7.4). Nachfolgend weise ich auf mögliche Unterstützungsfaktoren, wie die Kooperation und die Kommunikation, hin (7.5). Im Gliederungspunkt 7.6 wird ein Zwischenfazit gezogen, in dem die Logik der Kompetenzprojekte klassifiziert wird. Abschließend wird die Brücke zur

Kolonialisierung von Jürgen Habermas geschlagen. Dabei wird die leitende Forschungsfrage beantwortet (7.7).

Im *letzten Kapitel* werden die Ergebnisse auf die Makroebene zurückgeführt, indem Handlungsempfehlungen ausgesprochen und ein Fazit über die Theorietauglichkeit der Arbeit gezogen wird.

2. THEORIEGELEITETE SOZIALE ARBEIT IM FORSCHUNGSDESIGN

Die Soziale Arbeit stellt keine eigene Disziplin dar, sondern entwickelte sich aus der alltäglichen Praxis. Die Soziale Arbeit als Beruf nutzt das Wissen aus den Bezugswissenschaften, wie u. a. der Philosophie, Erziehungswissenschaften, Psychologie und Soziologie. „»Sozialpädagogik« und »Sozialarbeit« (genauer: Theorie der Sozialarbeit) werden als Teil-Theorien der »Pädagogik« verstanden, und hier ist nun festzustellen, daß uns bisher eine »Pädagogik«, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, ebenfalls nur in Ansätzen vorliegt“ (Rössner 1973, 18). Die Sozialarbeit zielt auf die Integration des Individuums in die Gesellschaft und stellt somit ableitend eine Integrationsforschung dar. Die Ausrichtung der Sozialarbeit bezieht sich auf den Beruf, jedoch wächst im Zuge der Akademisierung der Sozialarbeit das steigende Interesse der Sozialwissenschaftler die berufliche Praxis mit sozialwissenschaftlichen Theorien zu verknüpfen (vgl. ebd., 18 f.).

An dieser Stelle soll der Diskurs über die Wissenschaftlichkeit der Sozialarbeit nicht weiter ausgeführt werden, sondern mein methodisches Vorgehen mit der Logik der Situation von Popper und dem theoretischen Zugang mit der Kolonialisierungsthese von Habermas begründet werden. Habermas und Popper führen im Positivismusstreit über die Logik der Sozialwissenschaft eine Grundsatzdiskussion. Dabei geht es um das Verhältnis zwischen der soziologischen Theoriebildung und dem Gegenstand des Interesses der Gesellschaft. Habermas vertritt die Auffassung der Kritischen Theorie, indem er eine isolierte Betrachtung des Forschungsgegenstandes ablehnt. Der Gesamtzusammenhang steht unabdinglich im Mittelpunkt der Betrachtung. Ziel ist eine Verbindung der Theorie mit dem Erfahrungswissen. Dabei nimmt Habermas eine philosophisch-kritische Wissenschaftsperspektive ein: Er lehnt die objektive Wissenschaft ab, weil diese den Menschen ausblendet und das Wahrheitspostulat durch den subjektiven Interpretationsrahmen nicht gehalten werden kann (vgl. Preglau 2007,

243 ff.). In meiner Forschung geht es im Sinne Habermas nicht um die Erkundung von Gesetzmäßigkeiten, sondern darum, die Aussagen der Befragten¹ interpretierend zu verstehen. Habermas gelingt es in der Theorie des Kommunikativen Handelns den Brückenschlag von einer Handlungs- zur Systemtheorie, dies stellt u. a. ein Argument für meine Theorieauswahl dar. Des Weiteren leitet er Bedingungen, die zu einer Kolonialisierung der Lebenswelt führen, ab. Somit ermöglicht die theoretische Konstruktion konkrete Anknüpfungspunkte, die durch die vorliegende Forschung untersucht werden.

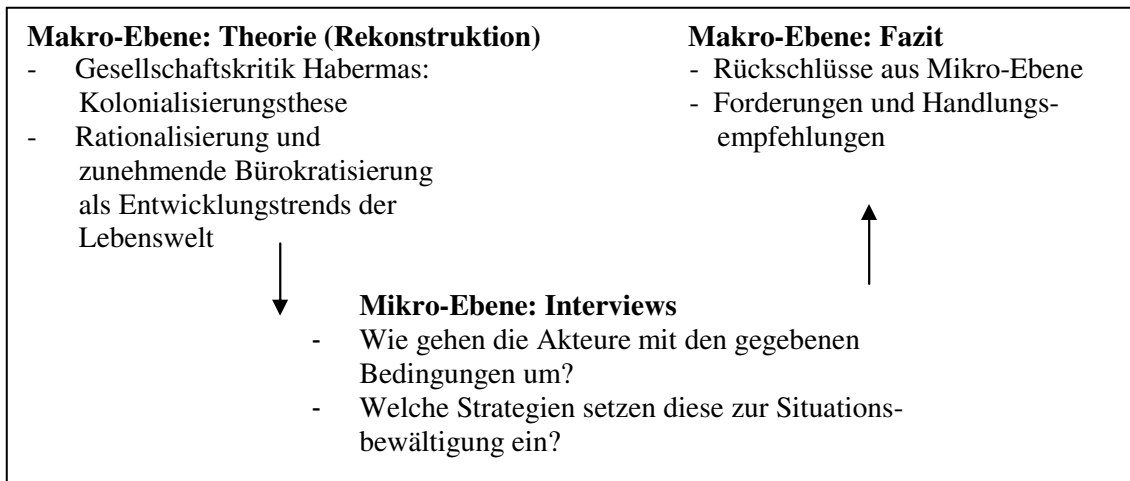
Jedoch bietet die Logik der Situation (Makro-Mikro-Makro-Ebene) von Popper eine ergänzende Strukturierung der vorliegenden Masterarbeit an, aber ohne das Wahrheitspostulat im Sinne der Wertfreiheit und das technische Erkenntnisinteresse der Strömung des Positivismus zu teilen.

Die soziologische Erklärung ermöglicht eine Makro-Mikro-Makro-Logik, die als eine Überbrückung der Handlungs- zur Systemtheorie fungiert. Beginnend wird die Makroebene mit der Gesellschaftskritik der Kolonialisierungsthese von Habermas angerissen. Aus dem zweigliedrigen Gesellschaftskonzept – System und Lebenswelt – wird durch die Einbeziehung der sozialen Evolution ein Trend zur Kolonialisierung der Lebenswelt beschrieben. Anhand der Begleiterscheinungen der Kolonialisierungsthese leiten sich die Hypothesen in Bezug auf das Praxisbeispiel der ESF-Richtlinie ab. Die Überprüfung erfolgt auf der Mikroebene. Die Mitarbeiter der Kompetenzprojekte werden anhand des deduktiv erstellten Leitfadens befragt. Hierbei rücken die subjektiven Erfahrungen mit der Projektumsetzung der Fachkräfte in den Mittelpunkt. Auf dieser Ebene wird der allgemeine Bezugsrahmen der Kompetenzprojekte sowie die Bewältigungsstrategien der Sozialarbeiter interpretiert und anschließend in das Kategoriesystem überführt, welches die Grundlage der Auswertung darstellt. Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring sichert generalisierende Aussagen, sodass ein Rückschluss auf die Makroebene ermöglicht wird. Im Fazit werden in Analogie der Makro-Mikro-Makro-Logik Rückschlüsse auf das theoretische Konzept der Kolonialisierung gezogen und entsprechende Handlungsempfehlungen abgeleitet (vgl. Esser 1999, 92 ff.).

¹ In der Masterarbeit wird aufgrund der besseren Lesbarkeit auf die Genderbezeichnung verzichtet.

Somit ist es möglich eine „[...] Verknüpfung der gesellschaftlich strukturierten Handlungsumstände von Akteuren mit typischen Folgen des dadurch induzierten Handelns“ (Faust 2013, 6) herzustellen.

Abbildung 1: Vorgehensweise im Sinne der Makro-Mikro-Makro-Logik



Quelle: Autor

3. KOLONIALISIERUNG DER LEBENSWELT VON JÜRGEN HABERMAS

Das Kapitel widmet sich dem theoretischen Ansatz der Kolonialisierungsthese von Jürgen Habermas. Einleitend wird auf den biografischen und wissenschaftlichen Werdegang von Jürgen Habermas eingegangen (3.1). Dadurch wird das Erkenntnisinteresse zugänglich, der historische Bezug des Wirkens der Person Habermas verdeutlicht sowie die Verortung zu der theoretischen Strömung der „Kritischen Theorie“ ermöglicht. Der nachfolgende Abschnitt thematisiert die kritische Gesellschaftsdiagnose – die Kolonialisierung der Lebenswelt (3.2). Um sich dem Thema anzunähern, erfolgt die Darstellung der wesentlichen Grundannahmen seines Hauptwerkes „Theorie des Kommunikativen Handelns“ (3.2.1). Anschließend wird das Gesellschaftsmodell (3.2.2) und die kritische Gesellschaftsdiagnose (3.2.3) – die Kolonialisierung der Lebenswelt – vorgestellt. Im Zusammenhang mit der Kolonialisierung werden die wesentlichen Folgen, die Habermas prognostizierte, mit dem Praxisbeispiel der ESF-Richtlinie verwoben, um eine größtmögliche Transparenz für die Hypothesenbildung zu gewährleisten. Die Kolonialisierungsthese realisiert den theoretischen Zugang für das Forschungsinteresse. Dieser wird mit der Verortung der

Disziplin Soziale Arbeit in der habermasschen Grunddenke komplementiert (3.3). Das Spannungsverhältnis, welches sich aus der Brückenfunktion der Sozialen Arbeit ableitet, wird in 3.3.1 durch die Prinzipien der Sozialen Arbeit verstärkt.

3.1 JÜRGEN HABERMAS – FORTFÜHRUNG DER KRITISCHEN THEORIE

Jürgen Habermas wurde am 18. Juni 1929 in Düsseldorf geboren. Sein Vater, Ernst Habermas leitete in der Weimarer Republik die Industrie- und Handelskammer in Gummersbach. Gegen Ende des Zweiten Weltkrieges wurde der fünfzehnjährige Jürgen zum Westwall berufen, wo er als Fronthelfer in der Revierstube diente (vgl. Wiggershaus 2004, 10 ff.). Ein Jahr nach der bedingungslosen Kapitulation Deutschlands widmete sich Jürgen Habermas wissenshungrig dem Lesen und Lernen. Mit Greuel verarbeitete er das totale NS-Regime mit den unwürdigen Auswüchsen des menschlichen Daseins, wie z. B. die Dokumentationen aus den Konzentrationslagern. Die kritische Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Diktatur und die Umsetzung einer sozialen Demokratie nach 1945 wird Habermas in seinem Leben und Wirken weiter begleiten.

Im Sommer 1949 nahm Habermas sein Philosophiestudium in Göttingen auf (vgl. ebd., 21 ff.). Im Studentenleben (1949-56) an den Universitäten in Göttingen, Zürich und Bonn fand er weder die hochpolitisierten Debatten über die demokratische Gestaltung Deutschlands, noch die neueren Ansätze von Freud oder soziologische Gesellschaftstheorien, nach denen er sich sehnte². Habermas empfand die konservativen Ansätze seiner Professoren, die auch schon zu Zeiten des NS-Regimes lehrten: überholt, statisch und zu wenig innovativ. Im Zuge seiner Doktorarbeit (1954) „Das Absolute und die Geschichte“ (Wiggershaus 2004, 32) stieß Habermas bei den Recherchen auf die Essaysammlung von Horkheimer und Adorno mit dem Untertitel „Dialektik der Aufklärung“ (1947). Gerade das Verwobene von philosophischem Denken mit politischem Diskurs zu einer Theorie der Gegenwartsgesellschaft schien Habermas förmlich anzuziehen und prägte seinen weiteren wissenschaftlichen Werdegang (vgl. Wiggershaus 2004, 33 ff.). Mit dem Aufsatz „Die Dialektik der Rationalisierung. Vom

² Die anfängliche Hoffnung auf eine starke Demokratie nach 1945, die das kriminelle politische System ablöst und eine neue Ära einläutet, verflog mit dem Amtseintritt 1949 von Seehofer, der das alte System symbolisiert und nahtlos ein Staatsmann der neuen demokratischen Herrschaft wurde (vgl. Horster, 1999, 12).

Pauperismus in Produktion und Konsum“ (ebd., 33) von 1954 erregte Habermas neben anderen Wissenschaftlern das Interesse von Adorno, einem der bedeutenden Soziologen seiner Zeit. Adorno lud Habermas in das Frankfurter Institut für Sozialforschung ein und beschäftigte ihn im Jahr 1957 als seinen soziologischen Assistenten.

In seiner Wirkungszeit in Frankfurt a. M. (1956-61) faszinierten Habermas die Ansätze von Marx, Freud und insbesondere Marcuse. Letztgenannter stellte eine Zeitdiagnose mit der Einbettung der Studie „Eros and Civilization“ von Sigmund Freud auf (ebd., 38 ff.). Habermas publizierte auf die Bitte von Hans-Georg Gadamer³ einen Beitrag „Literaturbericht zur philosophischen Diskussion um Marx und den Marxismus“ für die Zeitschrift „Philosophische Rundschau“ (ebd., 41). Mit äußerster Verärgerung reagierte Horkenheimer auf den Revolutionsgedanken von Habermas. Horkenheimer forderte Adorno dazu auf, dass Habermas „[...] seine Philosophie irgendwo anders aufzuheben und zu verwirklichen“ (Wiggershaus 2004, 43, zit. n. Horkenheimer, 1996, 447, Herv. i. Orig.) hat. Trotz der herben Kritik von Max Horkenheim blieb Habermas dem Institut für Sozialforschung bis 1959 treu. Als er jedoch noch drei weitere Jahre als Assistent tätig sein sollte, bevor er habilitieren konnte, kündigte er und wendete sich an Wolfgang Abendroth (vgl. ebd., 49).

Im Jahr 1961 habilitierte Habermas mit dem Werk „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ bei Abendroth in Marburg (vgl. ebd., 52 ff.). Habermas wurde anschließend zum außerordentlichen Professor von Hans-Georg Gadamer nach Heidelberg berufen (1961-64). Das Werk „Wahrheit und Methode“ (1961) von Gadamer eröffnete für Habermas durch die philosophische Hermeneutik mit der Fragestellung: Wie ist überhaupt *Verstehen* möglich? neue Perspektiven. Für Habermas stellt diese Frage die Verbindung zu seiner noch sehr vagen Kommunikationstheorie dar.

Habermas kehrte auf Bitte seines Freundes Adorno nach Frankfurt a. M. zurück. Er übernahm den Lehrstuhl für Philosophie und Soziologie (1964-71), den zuvor Horkenheimer innehatte. Im Zuge des *Positivismusstreites*⁴ veröffentlicht Habermas 1968 eines seiner bedeutenden Werke „Erkenntnis und Interesse“ (vgl. ebd., 66 ff.). Die

³ Professor Hans-Georg Gadamer begründete 1953 die Zeitschrift „Philosophische Rundschau“ und leitete als Rektor die Leipziger Universität.

⁴ Der Positivismusstreit entbrach in der Auseinandersetzung, um den erkenntnistheoretischen Zugang sowie um die theoretische Auffassung von der Konstruktion der Gesellschaft. Die althergebrachte Dialektik zwischen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaft spiegelt sich in dem Streit zwischen den kritischen Rationalisten, u.a. Popper und den Anhängern der Kritischen Theorie, u. a. Habermas und Adorno, wieder (vgl. Wiggershaus 2004, 66).

zweite Generation der *Frankfurter Schule*⁵ fand hier ihren Ursprung. Im Zusammenhang mit den Positionen der Kritischen Theorie formierte sich in dieser Schaffensphase der Versuch eine kritische Gesellschaftstheorie aufzustellen (vgl. ebd., 73 ff.). Eine entscheidende Zäsur stellte der Tod von Adorno im Jahre 1969 dar. Die spürbare Auflösung der Frankfurter Schule und die auf Lehrtätigkeit beschränkten Perspektiven in Frankfurt a. M. veranlasste Jürgen Habermas eine Kodirektorstelle am Max-Planck-Institut in Starnburg anzunehmen (vgl. ebd., 94 ff.).

In Starnberg, wo er von 1971 bis 1981 arbeitete, entwickelte Habermas seine Grundlagen für die kritische Gesellschaftstheorie: den Doppelcharakter der Sprechakte und deren Bedeutung für die (Re-) Konstruktion der Lebenswelt (vgl. ebd., 100 ff.). Schlussfolgernd aus diesen sprachtheoretischen Ansätzen formulierte Habermas die ideale Sprechsituation. Neben dem Sigmund-Freud-Preis (1976) erhielt Habermas im Jahr 1980 als Würdigung seiner geleisteten Arbeit den Theodor-W.-Adorno-Preis. Habermas nutzte den feierlichen Rahmen, um ein geistig-politisches Resümee zu ziehen. Er stellte seine noch nicht veröffentlichte „Theorie des kommunikativen Handels“ dem Publikum vor. Erst ein Jahr später erschien das zweibändige Hauptwerk. Mit diesem wurde Habermas in den Stand der bedeutendsten Gesellschaftskritiker des vergangenen Jahrhunderts gehoben. Das zweistufige Gesellschaftskonzept – System und Lebenswelt – mit der Gesellschaftsdiagnose der „Kolonialisierung der Lebenswelt“ bilden die wohl häufig verbreitetsten Schlagwörter seiner und unserer Zeit (vgl. ebd., 112 ff.).

1983 kehrte Habermas als Philosophieprofessor nach Frankfurt a. M. zurück. In den elf nachfolgenden Jahren lehrte Habermas, gestaltete Konferenzen und konstruierte die Diskurstheorie. 1992 erschien das Werk „Faktizität und Geltung mit Beiträgen zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Staates“ (Wiggershaus 2004, 126, Herv. entfernt S.B.).

Mit der Emeritierung im Jahr 1994 verband Habermas keine Zäsur in seinem Lebensweg. Seine Perspektiven schlossen nun vermehrt europäische und globale Betrachtungen ein. Mit Reisen nach China (2001) und Iran (2002) bemühte sich Habermas fortan der Öffentlichkeit den demokratischen Geist und die Gefährdungslagen näherzubringen „[...]“, indem er als Intellektueller auftritt, der um

⁵ Nähere Ausführungen der Frankfurter Schule, auch als Kritische Theorie bezeichnet, erfolgen im nächsten Abschnitt.

interkulturellen Takt und demokratisch-menschenrechtliche Entschiedenheit“ (Wiggershaus 2004, 133) kämpft.

Der streitbare Habermas zählt zu einem der bedeuteten Philosophen der gegenwärtigen Sozialwissenschaften. Er scheute sich nicht, eine kritische Stellung zu politischen Diskussionen zu beziehen und verteidigte stets die demokratischen Werte der Gesellschaft. Habermas reihte sich mit seinen Ansätzen in die theoretische Strömung der *Frankfurter Schule* ein und führte sie mit seiner zeitgenössischen kritischen Betrachtung fort (vgl. Viehöver/Kern 2002, 131).

Die Fortführung der Kritischen Theorie

Die erste Generation der Kritischen Theorie umfasste einen interdisziplinären Kreis an Intellektuellen, wie Fromm oder Marcuse. Zu den wahrscheinlich bekanntesten Wortführern zählten Horkheimer und Adorno (vgl. Viehöver/Kern 2002, 129 ff.). Begründet wurde die Kritische Theorie in den 20iger Jahren am Institut für Sozialforschung in Frankfurt. Die sogenannte Frankfurter Schule⁶ zielte auf ungerechte Machtstrukturen, zunehmende Bürokratisierung und die Rationalisierung in der spätkapitalistischen Gesellschaft ab, um deren Entwicklungstrends zu artikulieren und somit aufzudecken (vgl. Weiss 1993, 169). Ausgehend vom Marxismus wurde der Leitgedanke der »aufklärerischen Vernunft« mit dem weitreichenden Einfluss der Kritischen Theorie in den 50iger Jahren spürbar (vgl. Waschkuhn 2000, 3 ff.). Die erste Generation der Kritischen Theorie widmete sich insbesondere den Merkmalen der Gesellschaft, die die Ideale der Aufklärung einschränken oder gar behindern. Gleichzeitig sollen jene Veränderungstendenzen benannt werden, die förderlich zur Realisierung einer »idealen« Gesellschaft dienen (vgl. Preglau 2007, 240).

Zudem forderte Horkheimer, dass die wissenschaftliche Theoriebildung in den gesellschaftlichen Kontext verortet wird, d.h. eine Sozialwissenschaft hat nicht nur den Anspruch die sozialen Tatsachen zu *beschreiben*, sondern auch zukünftige, emanzipatorische *Handlungsmöglichkeiten* für die Gesellschaft abzuleiten (vgl. Viehöver/Kern 2002, 130 f.). Die geforderte umfassende Vernünftigkeit, gepaart mit der kritischen Reflexion, verlangt von der Sozialwissenschaft die Einbeziehung des gesellschaftlichen Interpretationsrahmens, sprich Denken im übergreifenden

⁶ Die Kritische Theorie wird durch den Sitz des Instituts für Sozialwissenschaften in Frankfurt auch als Frankfurter Schule bezeichnet.

Zusammenhang. Für Horkheimer steht nicht allein der Wahrheitsanspruch einer Theorie im Vordergrund der Wissenschaft, sondern die kritisch nach vernunftgeleiteten Ableitungen der Konsequenzen für die Alltagspraxis. Dieser Antagonismus des Vernunftbegriffes zwischen der Kritischen und der Traditionellen Theorie mündet im sogenannten Positivismusstreit⁷.

Habermas ist kein klassischer Vertreter der Kritischen Theorie. Er weist jedoch eine Affinität zu deren theoretischem Zugang auf und konstruiert eine kritische Gesellschaftstheorie von »Links«. Habermas sieht „[...] die kritische Theorie (als) ein Produkt der modernen Gesellschaft [...] und damit fester Bestandteil der gesellschaftlichen Öffentlichkeit“ (Viehöver/Kern 2002, 132). Die Kritische Theorie weist für ihn eine selbstaufklärerische Funktion der Moderne aus. Neben seinem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse engagiert sich Habermas politisch, indem er zu wichtigen zeitgenössischen Entwicklungstrend in Fachzeitschriften kritisch Stellung bezog.

Seinen Ansatz entwickelte er durch die kontinuierliche Auseinandersetzung mit anderen Theoretikern, wie z. B. Luhmann, Parsons oder Mead. Ziel war es, die Ansichten zahlreicher Theoretiker in seinen Werken zu integrieren. Dadurch korrigierte er selbst die Ausgangspunkte seiner theoretischen Ansätze. Er rückte immer weiter vom Marxismus ab. Jedoch verlor er nie sein grundlegendes Prinzip aus dem Auge: die Versöhnung mit der, seiner Auffassung nach, zerfallenden Moderne (vgl. Preglau 2007, 241).

3. 2 GESELLSCHAFTSDIAGNOSE - KOLONIALISIERUNG DER LEBENSWELT

Habermas gelingt es, mit der Theorie des Kommunikativen Handelns den Brückenschlag von einer reinen Handlungs- zur Systemtheorie zu konstruieren. Des Weiteren integriert er nach seinen theoretischen Annahmen eine kritische Gesellschaftsdiagnose, die er als Kolonialisierung der Lebenswelt bezeichnet.

⁷Adorno, Horkheimer und Marcuse kritisierten wesentliche Punkte am Positivismus: In Analogie zur Naturwissenschaft wird das Individuum als ein geschichtsloses Wesen dargelegt, welches sein Handeln mechanistisch und determiniert ausrichtet. Infolgedessen führt das nutzenmaximierende Handeln zu versachlichten Beziehungen. Dieser Blick auf eine scheinbar objektivierte Welt, wo der Mensch mit der instrumentalisierten Vernunft agiert, widerspricht nach der Kritischen Theorie der Wirklichkeit und bildet die reale Welt nicht ab (vgl. Weiss 1993, 178).

Im ersten Abschnitt werden die Grundlagen zur Theorie des kommunikativen Handelns angerissen, um anschließend in das Gesellschaftsmodell überzuleiten. Die Entkopplung von System und Lebenswelt legt das Fundament für die Diagnose der modernen Gesellschaft, welche die Voraussetzungen für die Kolonialisierungsthese schafft. Die Ausführungen zur Kolonialisierung der Lebenswelt generieren Andockstellen für mein Forschungsinteresse. Aufgrund der angestrebten Transparenz des Forschungsprozesses erfolgen eine direkte Interpretation der habermasschen Überlegungen und die unmittelbaren Bezüge zum Praxisbeispiel.

3.2.1 DIE THEORIE DES KOMMUNIKATIVEN HANDELNS

Die Theorie des Kommunikativen Handelns aus dem Jahr 1981 ist wohl der bekannteste Beitrag von Habermas. Das zweibändige Werk erstreckt sich über 1200 Seiten und stellt eine Synthese von verschiedenen Theorien der klassischen und modernen Ansätze der Gegenwart dar. Es scheint als gäbe es keinen namenhaften Theoretiker der Sozialwissenschaft, auf den sich Jürgen Habermas nicht bezog. Dadurch ist die Theorie des Kommunikativen Handelns anstrengend zu lesen, um all die verschiedenen theoretischen Aspekte bis in allen Einzelheiten zu verstehen. Entscheidend ist, dass es Habermas gelang eine zweistufige Theorie zu konzipieren, die handlungs- und zugleich systemtheoretisch die Gesellschaft abbildet (vgl. Weiss 1993, 188).

Grundannahmen zum Kommunikativen Handeln: Beginnend steht die Bedeutung des Kommunikativen Handelns: Es dient der Verständigung und somit der Reproduktion der Lebenswelt. Habermas bedient sich den Begriff von Edmund Husserl, wobei Schütz diesen in die Soziologie überführte (vgl. Reese-Schäfer 2001, 60 f.). Die Lebenswelt ist der Horizont, indem sich die handelnden Subjekte, sprich die Menschen, bewegen und in Interaktion miteinander treten (vgl. Habermas 1987, 182).

Um sich der Handlungstheorie anzunähern, muss im Vorfeld erläutert werden, wie soziales Handeln überhaupt realisiert wird. Um diese Frage zu beantworten, ist es hilfreich, das handelnde Subjekt in den Fokus der Betrachtung zu rücken (vgl. Habermas 1995, 571). Ziel ist es, die Mechanismen zu finden, die eine Handlung koordinieren und eine kontinuierliche und stabile Vernetzung der Interaktionen realisieren. Laut Habermas ist es die Intersubjektivität, die durch Sprache ermöglicht wird und somit der Schlüssel zur Herstellung einer sozialen Ordnung ist. In einer

Handlungssituation⁸ versucht der Akteur seinen eigenen Handlungsplan, also sein Ziel, zu verwirklichen. Auf Grundlage der Situationsdeutung wählt der Akteur, diejenige Handlungsmöglichkeit aus, welche am ehesten die Situation bewältigt (vgl. Habermas 1988, Bd. 2, 195). Dafür bedient sich Habermas vier verschiedener Sprechhandlungen⁹. Mit den Sprechakten rückt die Funktion der Sprache in den Vordergrund. Sie dient nicht nur der Verständigung, sondern auch der Handlungskordinierung der Akteure. Das gesprochene Wort verweist auf die objektive, soziale oder normative Welt und damit wird die Handlung der Interaktionspartner gesteuert. Eine besondere Form der Sprechhandlung stellt der Kommunikative Sprechakt dar (vgl. Viehöver/Kern 2002, 135 ff.).

Das Kommunikative Handeln¹⁰ ist bei Habermas eine Ebene der Kommunikation: Sie dient dem Informationsaustausch, auf dem die Akteure die Geltung von Sinnzusammenhängen, die Legitimation von Werten und Normen unhinterfragt hinnehmen. Erst bei auftretenden Meinungsverschiedenheiten zwischen den Interaktionspartnern erfolgt die zweite Ebene der Kommunikation, der Diskurs¹¹. Beim Kommunikativen Handeln bezieht sich der Akteur gleichzeitig reflexiv auf drei Welten: die objektive Welt, mit der Gesamtheit der Tatsachen, die soziale Welt, mit den zugrunde liegenden Normen und die subjektive Welt, mit der Introperspektive. Dadurch wird ein indirekter Weltbezug und somit eine direkte Verständigung realisiert. Damit überhaupt eine Verständigung zwischen Alter und Ego möglich wird, unterstellt Habermas die kommunikative Rationalität¹², d.h., es wird solange angenommen, dass die Äußerung wahr und richtig ist und der Gegenüber glaubwürdig auftritt, bis berechtigte Zweifel entstehen. Diese Geltungsansprüche bilden einen Grundkonsens, der die Stabilität der Interaktion bewahrt (vgl. Reese-Schäfer 2001, 49 ff.).

⁸ Die Situation stellt einen Ausschnitt aus der Lebenswelt dar, die sich auf ein bestimmtes Thema konzentriert (vgl. Habermas 1995, 589).

⁹ Die vier verschiedenen Sprechhandlungen sind: konstative, regulative, repräsentative und kommunikative Sprechakte. Diese beziehen sich auf jeweilige Realitätsbereiche, sprich Welten (vgl. Viehöver/Kern 2002, 135). Eine detaillierte Erläuterung der Sprechakte kann nicht erfolgen, weil sie den Rahmen der Masterarbeit sprengen würde.

¹⁰ Entsprechend der vier benannten Sprechakte klassifiziert Habermas vier Handlungstypen: Teleologische, normenregulierte, dramaturgische und kommunikative Handlungen. Da die einzelnen Handlungstypen für die Konzeption der Forschungsfragen eine weitgehend untergeordnete Bedeutung ausweisen, erfolgt keine weitere Beschreibung.

¹¹ Für einen gelingenden Diskurs müssen bestimmte Bedingungen gelten, die Habermas zu einer idealen Sprechsituation zusammenfasst: gleichverteilte Kommunikationsrechte und -chancen, Aufrichtigkeit der Sprecher, hergestellte Öffentlichkeit und Gewaltlosigkeit (vgl. Viehöver/Kern 2002, 136 f.).

¹² Die kommunikative Rationalität ist eine Art Vernünftigkeit voraussetzung, welche allgemein gültig ist und alle gegenwärtigen Gesellschaften daran zu messen seien.

Das Anliegen ist die Entwicklung einer handlungsorientierten Gesellschaftstheorie. Dazu ergänzt Habermas die Handlungsart des kommunikativen Handelns um das strategische Handeln. Hier findet der Antagonismus von Arbeit und Interaktion von Karl Marx Eingang in das habermassche Theoriekonstrukt (vgl. Weiss 1993, 194). Habermas arbeitet jedoch mit neuen theoretischen Begriffen, wie »System« statt Arbeit und »Lebenswelt« statt Interaktion. Das kommunikative und strategische Handeln stellen die Grundlage des zweistufigen Gesellschaftsmodells dar. Gleichwohl bildet diese Grundannahme die Evolution der Gesellschaft ab (vgl. Viehhöfer/Kern 2002, 133).

Habermas versteht die Lebenswelt als einen Komplementärbegriff zum kommunikativen Handeln. In dem Horizont der Lebenswelt erfolgt die Sozialintegration über verständigungsorientiertes Handeln und trägt schlussfolgernd zum Zusammenhalt der Gesellschaft bei. Im Zuge der evolutionären Entwicklung zu einer komplexer gewordenen Gesellschaft, wird überdies auch das erfolgsorientierte Handeln für die Systemintegration benötigt. Die Gesellschaft bedarf beider Prozesse der System- und Sozialintegration. Über dieses zweistufige Gesellschaftsmodell von System und Lebenswelt erfolgt eine Verbindung von der reinen Handlungstheorie zur Systemtheorie (vgl. ebd., 133).

3.2.2 GESELLSCHAFTSMODELL: SYSTEM UND LEBENSWELT

Das zentrale Interesse von Habermas ist es eine handlungstheoretische Gesellschaftstheorie zu entwickeln, was den Mensch nicht, wie bei der klassischen Systemtheorie, ausblendet, sondern unmittelbar integriert. Der Erhalt der Gesellschaft wird über die kommunikative Verständigung realisiert, d. h., die Akteure schreiben der Welt Sinnzusammenhänge zu und reflektieren ihre eigenen Handlungen. Darüber hinaus haben sich Handlungsräume, wie Wirtschaft und Verwaltung kristallisiert, die ihrer eigenen Logik folgen.

Ausgangspunkt des Gesellschaftsmodells ist die Lebenswelt. Diese differenziert im Zuge der historischen Entwicklung Subsysteme aus, die durch Rationalisierungsprozesse innerhalb der Lebenswelt ausgelöst werden. Habermas suchte nach Bedingungen für die Sozialintegration und fand diese in den theoretischen Überlegungen von Schütz und Luckmann. Die Menschen bewegen sich in einem gegebenen, unhinterfragten lebensweltlichen Horizont. In diesem transzentralen Ort

beziehen sich die Akteure auf die objektive, soziale und subjektive Welt (vgl. Viehöver/Kern 2002, 139 ff.). Damit eine Verständigung zwischen den Akteuren möglich ist, benutzen sie das Hintergrundwissen, welches sie im Zuge der Sozialisation erworben haben. Dieser kulturelle Wissensvorrat¹³ und die Sprache ermöglichen die Verständigung und somit die Reproduktion der Lebenswelt (vgl. Habermas 1988, Bd. 2, 200 ff.).

Das Konzept nach Schütz und Luckmann fokussiert die kulturalistische Dimension der Lebenswelt. Das ist Habermas jedoch zu einseitig. Er erweitert den Begriff der Lebenswelt um die Sozial- und Persönlichkeitsdimension, um sich aus der bis dato analytischen Ebene der Teilnehmerperspektive zu befreien und den Brückenschlag vom Handeln (Individuum) zur Struktur (Gesellschaft) zu vollziehen.

Habermas bedient sich dem *Alltagskonzept der Lebenswelt*. „[...] mit dessen Hilfe kommunikativ Handelnde sich und ihre Äußerungen in sozialen Räumen und historischen Zeiten lokalisieren und datieren“ (Habermas 1988, Bd. 2, 206). Mit der Einnahme der Erzählperspektive wird die Voraussetzung für das Alltagskonzept der Lebenswelt realisiert. Die Sprache besitzt die grundlegende Funktion für die Aufrechterhaltung der Lebenswelt: „Unter dem funktionalen *Aspekt der Verständigung* dient Kommunikatives Handeln der Tradition und der Erneuerung kulturellen Wissens; unter dem Aspekt der *Handlungskoordination* dient es der sozialen Integration und der Herstellung von Solidarität; unter dem *Aspekt der Sozialisation* schließlich dient Kommunikatives Handeln der Ausbildung von personalen Identitäten“ (Habermas 1988, Bd. 2, 208, Herv. i. O.). Demnach reproduziert sich die Lebenswelt im Ganzen, wenn die drei strukturellen Komponenten (Kultur¹⁴, Gesellschaft¹⁵ und Persönlichkeit) der Lebenswelt aufrechterhalten werden (vgl. Viehöver/Kern 2002, 143). Dafür übernimmt das Kommunikative Handeln essenzielle Funktionen: (1) die kulturelle Reproduktion ist dafür verantwortlich, dass eine kontinuierliche Überlieferung von zusammenhängendem Wissen stattfindet; (2) die soziale Integration sichert die Handlungskoordination über

¹³ Der Wissensvorrat ermöglicht den Individuen einen gemeinsam geteilten Kontext, der sich über unhinterfragten Hintergrundüberzeugungen gebildet hat. So ist es auch möglich, dass die Interaktionsteilnehmer eine vorinterpretierte Vorstellung über die soziale, objektive und subjektive Welt besitzen. Auch wenn die Situationen wechseln und sich der Horizont der Lebenswelt verschiebt, wird es nie eine gänzlich unbekannte Situationen für die Akteure geben. Die Situationen sind immer vorinterpretiert (vgl. Habermas 1988, Bd. 2, 191).

¹⁴ Die Kultur enthält den gesamten Wissensvorrat. Die Akteure nutzen diesen um sich mit den entsprechenden Interpretationen zu versorgen.

¹⁵ Die Gesellschaft als legitime Ordnung sichert die gegenseitige Solidarität, legt Gruppennormen fest und sichert die Zugehörigkeit der Interaktionspartner.

festgelegte personale Beziehungen und stabilisiert die Gruppenidentität und (3) die Sozialisation trägt dazu bei, dass die heranwachsende Generation auch die Fertigkeiten erwerben, die sie zu kompetenten Handelnden auszeichnen (vgl. Habermas 1988, 2. Bd., 211 ff.). Somit dient das Kommunikative Handeln mit dem Ziel der Verständigung dem Erhalt der symbolischen Strukturen der Lebenswelt.

Gleichzeitig ist es die Grundlage eines *Krisenmodells*, wo durch Störungen in dem jeweiligen Reproduktionsprozess Sinn- und Freiheitsverluste oder Psychopathologien auftreten. Dafür aber muss die Handlungstheorie um die systemische Dimension erweitert werden: die Gesellschaft als System und Lebenswelt (vgl. Viehöver/Kern 2002, 143).

Habermas bezeichnet den Prozess der sozialen Evolution als *Entkopplung von System und Lebenswelt*. Es ist ein Differenzierungsprozess von System und Lebenswelt, der sich im historischen Kontext vollzieht. Die Differenzierung vollzieht sich dual, d. h. die Komplexität des Systems sowie die Rationalität der Lebenswelt wächst. Dieser Prozess entfaltet sich entlang der evolutionären Stufen der egalitär, später der hierarchischen Stammesgesellschaft über die staatlich organisierte bis hin zur modernen Gesellschaft (vgl. Habermas 1988, Bd. 2, 229 ff.). Die benannten Stufen der sozialen Evolution zeichnen sich durch neuartige systemische Mechanismen und Komplexitätsniveaus aus. Durch das Herauslösen des strategisch, erfolgsorientierten Handelns, entstehen systemisch geleitete Handlungsbereiche, in denen sich das Handeln nur noch rational nach dem Zweck ausrichtet. Dieses zweckrationale Handeln wird von der Kommunikation abgelöst und durch abstrakte Medien, wie z. B. Geld, unter dem Gesichtspunkt der effizient orientierten Prozesse ersetzt. Die einstige allumfassende Lebenswelt ist nun mehr nur ein Subsystem neben den anderen. Ferner lösen sich die systemischen Mechanismen – auch als entsprachlichte Kommunikationsmedien bezeichnet – von den symbolischen Strukturen der Lebenswelt ab. Dieser Vorgang zieht gravierende Folgen nach sich: „Diese systemischen Mechanismen steuern einen von Normen und Werten weitgehend abgehängten sozialen Verkehr, nämlich jene Subsysteme zweckrationales Wirtschafts- und Verwaltungshandeln, die sich nach Webers Diagnose gegenüber ihren moralisch-praktischen Grundlagen verselbstständigt haben. Gleichzeitig bleibt die Lebenswelt das Subsystem, das den Bestand des Gesellschaftssystems als ganze definiert“ (Habermas 1988, Bd. 2, 230). Dieser Antagonismus zwischen der Herabsetzung der Lebenswelt und die essenzielle

Bedeutung der Lebenswelt für die Reproduktion der Gesellschaft analysiert Habermas anhand von sechs Stufen¹⁶ der sozialen Evolution. Die Komplexitätssteigerung fördert immer neuartige systemische Steuerungsmechanismen. Diese wiederum verlangen nach höheren Integrationsniveaus der Sozialstrukturen und führen zur Ausdifferenzierung der Gesellschaft.

Sinnvoll erscheint es die Stufe – *die moderne Gesellschaft* – anzuschneiden. Zwei wesentliche Prozesse begleiten nach Habermas die Moderne: (1) Die Lebenswelt wird zunehmend rationalisiert. (2) Es kommt zu einer Entkopplung von Lebenswelt und System. Der letztbenannte Prozess zeichnet sich durch eine hohe Ausdifferenzierung aus (vgl. Preglau 2007, 257). Es haben sich im Laufe der historischen Entwicklung autonome Organisationen entwickelt, die über entsprechende Kommunikationsmedien miteinander in Verbindung treten. In der modernen Gesellschaft verteilen sich die wichtigen Funktionen auf unterschiedliche Handlungssysteme, wie die Verwaltung, die Rechtssprechung und das Militär, um nur einige zu benennen. Die systemischen Mechanismen lenken den sozialen Verkehr unabhängig von Normen und Werten, die der Lebenswelt zugrundeliegen. Den Übergang zur Moderne leitet ein neuer systemischer Imperativ im Zuge der Komplexitätszunahme ein: das Steuerungsmedium Geld. Das entsprechende Kommunikationsmedium ist spezialisiert auf das Wirtschaften. Es erfolgt die Ausgliederung der Wirtschaft aus dem staatlichen System. Infolgedessen wird der Staatsapparat in eine Abhängigkeit von dem Wirtschaftssystem gedrängt. Dieser Vorgang erzwingt ein Abhängigkeitsverhältnis zu einer Reorganisation: Das Steuerungsmedium Macht im politischen System wird an das Medium Geld assimiliert. Moderne Gesellschaften sind nach Habermas u. a. gekennzeichnet durch: politische Organisationsmacht des Staates, ausdifferenziertes Wirtschaftssystem, Institutionalisierung von Moral und Recht, eine Wertgeneralisierung, Bürgersinn, wachsender Rationalitätsdruck und Technisierung der Lebenswelt (vgl. Habermas 1988, Bd. 2, 255 ff.). Die Gesellschaft wird für die Menschen immer mehr zur zweiten Natur, d.h. es kristallisieren sich zunehmend mediengesteuerte und organisationsförmige Sozialbeziehungen (Arbeitskollegen) heraus.

¹⁶ Habermas differenziert die drei Stufen der sozialen Evolution, die nach soziologischer Konvention klassifiziert wird, in sechs Stufen weiter aus. Zur Vereinfachung bediene ich mich der Konvention des dreistufigen Modells.

Diese angerissenen Konsequenzen der modernen Gesellschaft fasst Habermas zu einer kritischen Gesellschaftsdiagnose zusammen. Unter dem Schlagwort Kolonialisierungsthese wird die unsachgemäße Rationalisierung und Verdinglichung der Lebenswelt beschrieben.

3.2.3 KOLONIALISIERUNG DER LEBENSWELT

Unter der Kolonialisierungsthese versteht Habermas, dass Eindringen von fiskalischer und verwaltungsmäßiger Rationalität in lebensweltliche Handlungsbereiche, die auf Verständigung ausgelegt sind. Aber die Handlungsbereiche, wie u. a. Familie und Freundschaft, widersetzen sich der Umstellung auf die Medien Macht und Geld¹⁷ (vgl. Habermas 1988, Bd. 2, 451 f.). Habermas spricht aber erst von der Kolonialisierung, wenn die systemischen Imperative die Handlungsbereiche der Lebenswelt umpolen und gleichzeitig der Prozess der kulturellen Verarmung einsetzt. „Erst wenn Konsum und Arbeit zu Selbstzweck, Reproduktion des Wirtschaftssystems und die Loyalität der Staatsbürger und fiskalische Abschöpfung zu Instrumenten der Reproduktion des Verwaltungsapparates werden und das Gemeindewohl dabei ebenso aus dem Blick gerät wie persönliche und kollektive Identitäten [...]“ (Viehöver/Kern 2002, 149), dann spricht Habermas von Kolonialisierung der Lebenswelt.

In den nachfolgenden Abschnitten werden die Bedingungen und Begleiterscheinungen¹⁸, die zu einer Kolonialisierung der Lebenswelt beitragen, erörtert. Gleichzeitig erfolgt die Interpretation der Thesen. Die Ableitungen werden mit dem Forschungsinteresse gekoppelt, um eine größtmögliche Transparenz zu dem Abschnitt 4.1 Hypothesenbildung zu gewährleisten.

¹⁷ Ein kurzes Beispiel soll den abstrakt wirkenden Sachverhalt verdeutlichen: Es ist Mittwochabend in einer Kleinfamilie. Die Eltern kehren erschöpft vom Arbeitstag nach Hause. Beim Abendbrot fragen sie ihr Kind, ob es die Hausaufgaben für den morgigen Schultag erledigt hat. Das Kind war jedoch den ganzen Nachmittag mit seinen Freunden auf dem Spielplatz und hat die Hausaufgaben völlig vergessen. Der vernünftige Weg dieses Problem gemeinsam zu lösen wäre, mit dem Kind Gespräche zu führen und mit emotionaler Zuwendung nach den Beweggründen für sein Handeln zu fragen und somit Verständigung zu erzielen. Der systemische Weg wäre, um die unangenehme Situation schnell und ohne viel Worte zu lösen, dem Kind für sein zukünftiges Wohlergehen, sprich Hausaufgaben am Nachmittag erledigen, eine Geldprämie auszuzahlen. Dieses hat zur Folge, dass die innerfamiliäre Verankerung in der Lebenswelt langsam zerfällt, weil das Kind nach dem monetären Anreiz systemisch handeln würde, jedoch die Werte in der Familie nicht mehr geteilt werden (vgl. Brock, Krähnke, Junge 2005, 42 f.).

¹⁸ In diesem Zusammenhang wird auf die Bürokratisierung, Monetarisierung und Verrechtlichung als Begleiterscheinungen der Ausdifferenzierung eingegangen und deren Beitrag zur Kolonialisierung bestimmt.

Habermas geht davon aus, dass die bedrohte Lebenswelt in einer immer weitergehenden Abhängigkeit von systemisch organisierten Handlungsbereichen gerät. Diese einseitige Schieflage bezeichnet er als innere Kolonialisierung. Diese kann vermieden werden, wenn identitätsbedrohende Krisen abgewendet werden (vgl. ebd., 452).

Übertragung auf das Praxisbeispiel: Somit rückt der Mensch in den Vordergrund der Betrachtung. Demnach ist es möglich, mit entsprechender Förderung einer stabilen Ich-Identität, der inneren Kolonialisierung entgegenzuwirken. In diesem Sinne ist die Aufgabe von Sozialer Arbeit klar: Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen und somit die Integration in Gesellschaft.

Desweiteren führt Habermas die These vom Freiheitsverlust als eine Krisenerscheinung an. In diesem Zusammenhang kommt die *Bürokratisierung* ins Spiel. Diese sieht Habermas als eine Notwendigkeit der modernen Gesellschaft. Sie läutet ein höheres Niveau der Systemdifferenzierung ein. Die Bürokratisierung ist eine Begleiterscheinung der fortführenden Ausdifferenzierung der Systeme Staat und Wirtschaft. Es entstehen neuartige Organisationsformen, die sich von dem Medium der Verständigung ablösen und „[...] zu einer Art normfreier Sozialität gerinnen“ (Habermas 1988, Bd. 2, 455). Die Verwaltungsapparate steuern den Prozess jenseits der Verständigung. Es entstehen versachtlichte Beziehungen, die sich nicht mehr an Werten und Normen der Mitarbeiter der Organisationen ausrichten. Diesen Sachverhalt bezeichnet Habermas als „[...] Indifferenzbeziehung zwischen Organisation und Persönlichkeit“ (Habermas 1988, Bd. 2, 456). Das autonome Handeln der Organisationen wird durch eine neutralisierte Distanzierung gegen die Strukturen der Lebenswelt bestärkt.

Übertragung auf das Praxisbeispiel: Die Sächsische Aufbaubank ist die größte Verwaltungsbehörde in Sachsen. Die einzelnen Mitarbeiter handeln nach Verwaltungsvorschriften und -richtlinien. Der persönliche Handlungsspielraum ist rudimentär, jedoch stark generalisiert. Das bedeutet, obwohl die Mitgliedschaft freiwillig ist, wird die Position und das Handeln der Akteure durch Rollen mit Verhaltenserwartungen, die der Organisationskultur entsprechen, geprägt. Die Persönlichkeit der Mitarbeiter tritt in den Hintergrund und stellt eigene Sinnzuschreibungen oder persönliche Bewertungen ins Abseits. Auf der anderen Seite stehen die Sozialarbeiter, die sich auch an organisationalen Richtlinien orientieren, aber gleichwohl die Prinzipien Sozialer Arbeit¹⁹ anwenden. Meines Erachtens richten die Sozialarbeiter ihr Handeln an der kommunikativen Rationalität aus,

¹⁹ Die Prinzipien der Sozialen Arbeit werden im Abschnitt 3.3.2 benannt und inhaltlich untermauert.

welche auf die Verständigung durch das Kommunikative Handeln abzielt. So entstehen zwei unterschiedliche Handlungsarten: Einerseits das Kommunikative Handeln, welches die Lebenswelt reproduziert, andererseits das instrumentell-zweckrationale Handeln der Verwaltungsbehörde. Diese stehen im Gegensatz zueinander und fördern Widersprüche.

Sichtbar werden die neutralisierten Beziehungen gerade an der Grenze zwischen System und Lebenswelt als ein Typus der Verrechtlichung. „Das Recht setzt nicht mehr an vorgefundenen Kommunikationsstrukturen an, sondern erzeugt kommunikationsmediengerechte Verkehrsformen und Weisungsketten, [...]“ (ebd., 458). Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass das unpersönliche und kalkulierte Organisationshandeln die omnipräsente Handlungsart ist. Innerhalb der Organisation vernetzen sich die Menschen immer noch über das verständigungsorientierte Handeln. Jedoch bleibt dies zumeist in der Innenperspektive der Organisation verortet. Problematisch wird die fortführende Bürokratisierung hingegen, wenn der objektive Sinn einer Handlung (Organisationvorschriften) nicht mehr mit dem subjektiven Sinn des Handelnden (innere persönliche Haltung) fraglos gegeben ist (vgl. ebd., 458 ff). In diesem Zusammenhang wird die Mediatisierung in eine Kolonialisierung der Lebenswelt überführt (vgl. ebd., 471).

Bevor die Kolonialisierungsthese in den Fokus rückt, erscheint es sinnvoll die Entwicklungstendenzen, die den Prozess bedingen, näher zu betrachten. Habermas beleuchtet dazu die Austauschbeziehungen zwischen der Lebenswelt (Privatsphäre und Öffentlichkeit) und dem System (Wirtschaft und Staat): Die Tauschbeziehungen werden über die Medien Macht und Geld gesteuert. Aus der Sicht der Lebenswelt treten die Menschen über die Rolle der Arbeitskraft und als Konsument gegenüber dem Wirtschaftssystem auf. Andererseits kristallisieren sich die sozialen Rollen als Klient und als Staatsbürger gegenüber dem Verwaltungssystem heraus. Habermas zeichnet eine prekäre Entwicklungslinie auf: Die Rolle als Staatsbürger neutralisiert und verallgemeinert sich durch die Massenloyalität und Segmentierung der Entscheidungsprozesse zunehmend. Auf der anderen Seite bläht sich die Klientenrolle stetig auf (vgl. ebd., 514).

Übertragung auf das Praxisbeispiel: Die analytische Trennung der Austauschbeziehungen zwischen System und Lebenswelt eröffnet die Möglichkeit, die Soziale Arbeit als Hilfestellung *für* die Klienten, aber auch als Weisungsempfänger *von* der Verwaltung zu verorten. Die Soziale Arbeit als Disziplin tritt als Vermittlungsrolle zwischen den Klienten

und dem Verwaltungssystem im öffentlichen Rahmen der Lebenswelt auf. Die Klienten treten in den öffentlichen Bereich der Schule mit den Sozialarbeitern in Kontakt. Diese Austauschbeziehung wird als organisationsabhängige Rollen²⁰ klassifiziert, denn die Klienten beziehen Organisationsleistungen des Verwaltungssystems, in diesem Falle Projektförderung über den Europäischen Sozialfonds. Andererseits aus der Sicht der Sozialarbeiter: Diese veräußern die eigene Arbeitskraft dem Wirtschaftssystem und erhalten ein Arbeitseinkommen. Sie selbst unterliegen der Abhängigkeit vom Wirtschaftssystem. Die Arbeitskraft, der in der Sozialwirtschaft Tätigen, wird durch zunehmende Bürokratisierung sowie auch Monetarisierung bestimmt. Sie unterliegen trägerspezifische Verordnungen, Anforderungen der Bewilligungsbehörde, dem Referat Jugendhilfe und Forderungen der Institution Schule. Ein enormer allseitiger Druck lastet auf die Mitarbeiter, welchem mit unterschiedlichen Bewältigungsstrategien begegnet wird (siehe Exkurs Subjektivierungsanalyse 7.4).

Eine weiterführende Folge der Rationalisierung und Monetarisierung sind *einseitige Lebensstile*, die sich im Zuge des Eindringens von systemischen Imperativen in die private und öffentliche Sphäre, entfalten. Leitende Motivationen sind die Leistungs- und Wettbewerbsbereitschaft (vgl. ebd., 480.). Viehöver und Kern (2002) interpretieren die einseitigen Lebensstile treffend: Es generiert den Genußmenschen und den Fachmenschen.

Übertragung auf das Praxisbeispiel: Durch einseitige Lebensstile, wie z. B. den hedonistischen-konsumorientierten, zählen primär Leistungsindikatoren, wie u. a. gute Schulnoten. Die Klienten geraten vermehrt unter Leistungsdruck. Dieser lastet auf den Rücken der Schüler und führt zu einer häufigeren Inanspruchnahme von sozialen Diensten. Desweiteren gewinnen zweckrationale Handlungen an Gewicht.

Eine weitere Entwicklungslinie der modernen Gesellschaft ist die *kulturelle Verarmung*, die durch die anhaltende Professionalisierung aufkeimt. Die Kultur als symbolische Struktur der Lebenswelt reproduziert sich durch die Überlieferung von Wissen. Das kulturelle Wissen gelangt immer schwieriger von den Experten zum breiten Publikum in der Alltagspraxis. „Mit der kulturellen Rationalisierung droht vielmehr die in ihrer Traditionssubstanz entwertete Lebenswelt zu verarmen“ (Habermas 1988, Bd. 2, 482).

20 Die Bezeichnung der organisationsabhängigen Rollen ist auf das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Klienten und Verwaltungssystem sowie auf die Administration der Klientenrolle zurückzuführen. Diese sind aus Sicht der Organisation rechtsfähig fixiert (vgl. Habermas 1988, Bd. 2, 474).

Dieser Vorgang wird zudem durch die systemische Verdinglichung verschärft: Der Alltag wird durch Verödungs- und Erstarrungssymptome aus der Form gebracht.

Übertragung auf das Praxisbeispiel: An diesen Symptomen setzt die Richtlinie zur Kompetenzentwicklung von Schülern an. Mangelndes Sozialverhalten soll durch spezielle Förderung kompensiert werden, sodass ein kompetent handelndes Subjekt sich in den ersten Arbeitsmarkt integriert kann. Die Sozialarbeiter sollen die Fähig- und Fertigkeiten durch die Vermittlung von kulturellem Wissen den Klienten zugänglich machen. Jedoch wird die Professionalisierung der Sozialen Arbeit weiter gesplittet, indem das Hilfesystem um die Klienten im schulischen Kontext stetig anwächst.

Eine weitere Tendenz, die Habermas zu den Bedingungen der Kolonialisierung der Lebenswelt zählt, ist die *Verrechtlichung*. Diese wird durch eine Art Verdinglichung der kommunikativen Handlungen sichtbar (vgl. ebd., 523 f.). Das Recht, also die gesetzlich normierten Richtlinien, dringt weiter in den Bereich der Lebenswelt ein. Die zuvor informell gesteuerten Angelegenheiten werden zunehmend durch rechtliche Vorgaben etc. geregelt. Habermas geht davon aus, dass die Entwicklung des modernen Rechtsstaates implizit „[...] als Konstitutionalisierung eines in der Klassenstruktur verankerten sozialen Gewaltverhältnisses verstanden werden“ (ebd., 530) kann. Die Sozialpolitik bringt ein ungleiches Verhältnis von Freiheitsverbürgung und gleichzeitigem Freiheitsentzug hervor. Im Konkreten bedeutet dies: Der Arbeitnehmer zahlt während seines Beschäftigungsverhältnisses Steuern, die ihn in Krisenzeiten, z. B. Arbeitslosigkeit, gesetzlich absichern. In diesem Fall kann von Freiheitsverbürgerung gesprochen werden. Tritt jedoch die Arbeitslosigkeit ein und bezieht der Bürger Sozialleistungen von Staat, dann hat der Staat das Recht, den Bürger Auflagen zu stellen, wie z.B. die Teilnahme an Maßnahmen der Agentur für Arbeit. Dies entzieht den Arbeitnehmern die Möglichkeit, frei und ohne Zwänge zu leben. Diese Ambivalenz kommt mittels eines ausdifferenzierten Verwaltungsapparates zum Ausdruck. Dazu gehören auch die entsprechenden institutionellen Regeln, mit anderen Worten: Die Verrechtlichung nährt das System. Verrechtlichung und Bürokratisierung in der Lebenswelt sind der Preis für den ausgedehnten Sozialstaat. Bürokratische Verwaltungsapparate, wie das Jugendamt oder die Bundesagentur für Arbeit, sind die Leistungsvollzieher für die Klienten. Es vollzieht sich ein Auswahlverfahren im Sinne des rational-rechtlichen Handlungskalküls, z. B. welcher Klient hat einen rechtlichen Anspruch auf bestimmte Leistungen. Analog werden die Notlagen der Klienten

bewertet und hoch selektiv für nachfolgende Maßnahmen ausgewählt. Soziale Dienste mit entsprechenden Hilfeleistungen werden ggf. beauftragt oder in Eigeninitiative für die Bewältigung der sozialen Notsituation in Anspruch genommen. Das Dilemma kritisiert Habermas scharf: „Damit reproduziert sich aber die Widersprüche der staatlichen Intervention nur auf höherer Stufe. Die Form der administrativ verordneten Behandlung durch einen Experten widerspricht meistens dem Ziel der Therapie, die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit des Klienten zu fördern“ (ebd., 533).

Übertragung auf das Praxisbeispiel: Für das Forschungsinteresse ist die Verrechtlichungstendenz in zweierlei Punkten bedeutend. Einerseits ist die Soziale Arbeit im System Schule an den rechtlichen Rahmen der Institution gebunden. Gleichzeitig aber auch an die Richtlinie, die dem rechtlichen Setting der Fördergrundsätze des Europäischen Sozialfonds unterliegt. Auf der anderen Seite wird durch den sozialpolitischen Auftrag, der in der Richtlinie formuliert ist, der Klient in einen Freiheitsentzug gedrängt. Die Schüler beziehen Förderung und Leistungen der Sozialarbeiter. Sie formulieren zum Beginn der Einzelfallhilfe eine Zielvereinbarung. Die Vereinbarung ist gekoppelt mit konkreten Förderzielen, diese formieren den Rahmen der Förderung. Flexibilität und partnerschaftliche Zusammenarbeit sind aufgrund des rechtlich-formalen Charakters der Beziehung zwischen dem Sozialarbeiter und dem Klienten gefährdet.

Es konstituiert sich eine gewisse Eigenlogik bei den sozialen Diensten. Die wird gespeist aus den formalen Vorgaben des Verwaltungshandelns, der Bereitschaft der Zusammenarbeit, den professionellen Verständnissen des Verwaltungsmitarbeiters und dem beauftragten Sozialarbeiter des jeweiligen sozialen Dienstes. Speziell der Zwangskontext, also die Weisung der Klienten durch Gerichte und Ämter an soziale Hilfeeinrichtungen, steht in einer Unvereinbarkeit der professionellen Prinzipien der Sozialen Arbeit. Speziell an dieser Schnittstelle zwischen der Lebenswelt und dem System zeigen sich die exorbitanten Ambivalenzen vom zunehmenden Verrechtlichungszwang. In dem der Sozialstaat „[...] ein Netz von Klientenverhältnissen über die privaten Lebensbereiche ausbreitet, um so stärker treten die erwartenden pathologischen Nebeneffekte einer Verrechtlichung hervor, die gleichzeitig eine Bürokratisierung und Monetarisierung von Kernbereichen der Lebenswelt bedeutet“ (ebd., 535). Ein Antagonismus wurde generiert, indem die sozialstaatlichen Leistungen eigentlich die soziale Integration leisten sollten, jedoch die Deintegration in die Lebenswelt fördern. Die Krux ist, dass der Sozialstaat sich dem

Recht bedienen muss, um soziale Notlagen der Bürger, die im Bereich der Lebenswelt auftreten, abzufangen (vgl. ebd., 538 ff.).

Im Kontext der Verrechtlichung der Schule zeigen sich die Ambivalenzen besonders deutlich: Schule ist keineswegs ein formalorganisierter Handlungsbereich, sondern eine kommunikative, auf Verständigung angelegte, Handlungssphäre. Die Koordination der Handlungen richtet sich über das kommunikative Handeln aus. Die Verrechtlichung bedeutet, das Überstülpen von Recht als Steuerungsmedium. „Die Formalisierung der Beziehungen in Familie und Schule bedeuten für die Beteiligten eine Objektivierung und Entweltlichung des formell geregelten familiären und schulischen Zusammenlebens“ (ebd., 541).

Übertragung auf das Praxisbeispiel: Der Lehrplan orientiert sich weitestgehend an rechtlichen Normen. Trotzdem bleibt der pädagogische Lernprozess, die Vermittlung von Wissen, auf dem Medium der Verständigung verortet, unabhängig der Rechtsnormen. Eine negative Konsequenz wäre eine starre Vermittlung nach Lehrplan. Soziale Lernprozesse, wie Konflikt- und Teamfähigkeit, bleiben unbearbeitet. Sichtbar wird die Verrechtlichung in Bezug auf die Schweigepflicht der Sozialarbeiter auf der einen Seite und andererseits die Schweigepflicht des Lehrtätigen. Fehlende Kommunikationswege führen zu unterschiedlichen Handlungskoordinationen und wirkt dem ganzheitlichen klientenorientierten Ansatz entgegen. Eine einheitliche Intervention ist nicht gegeben. Darüber hinaus wird der rechtliche Verfahrensweg, z. B. Meldung der Schulabsenz, Versetzung u.v.m, zu einem zeitaufwendigen, bürokratischen Akt. Diese schulischen Interventionen müssen an die kommunikative Praxis der Verständigung rückgekoppelt werden: Dialog statt administrativer Verfahren.

Habermas fordert ableitend eine Konfliktlösung, die sich auf Verständigung ausrichtet und eine weiterführende Pädagogisierung des Lehrplans. Das Recht prallt mit dem pädagogischen Handeln zusammen. „Die schulische Sozialisation wird in ein Mosaik von anfechtbaren Verwaltungsakten zerlegt“ (ebd., 545). Es entsteht ein System von Hilfeleistungen um die Klienten. Ein einheitlicher, allumfassender Ansatz wird durch das Konkurrenzsystem der verschiedenen Institutionen ausgehöhlt bzw. unterwandert. Folgen der Verunsicherungen, die durch das Eindringen systemischer Imperative in den Bereichen der Schule und sozialen Dienste entstehen, können eine Überanpassung an die Rechtsnormen oder eine Entfremdung in Form von Rechtsungehorsam sein (vgl. ebd., 546). Eine Gegenoperation stellt die bewusste Bewahrung der symbolischen Strukturen der Lebenswelt dar. Die Bestärkung und Förderung des Kommunikativen

Handelns im Kontext der Sozialen Arbeit sowie in der Institution Schule. Konkret bedeutet dies eine geschützte Privatsphäre, vor allem in Familie und Peer groups, die gegen das systemische Überstülpen gesichert wird. Darüber hinaus trägt die kommunikative Rationalität im Gegensatz zum instrumentellen Handeln dazu bei, dass sich eine aufgeklärte, nach Vernunft ausgerichtete, moderne Gesellschaft entfalten kann (vgl. Viehöver/Kern 2002, 149).

Nachdem das theoretische Fundament der Kolonialisierungsthese von Habermas vorgestellt und auf das Praxisbeispiel übertragen wurde, muss die Soziale Arbeit als Semiprofession in dem oben beschriebenen Kontext verortet werden. Dazu wird im nachfolgenden Abschnitt die Soziale Arbeit als Brückenfunktion zwischen System und Lebenswelt erläutert. Anschließend erfolgen die Funktionsbestimmung und die Darstellung von Arbeitsprinzipien.

3.3 SOZIALE ARBEIT ZWISCHEN SYSTEM UND LEBENSWELT

„Werden sie [Sozialarbeiter] noch die Sozialarbeit machen, die sie [...] gelernt haben oder werden die die Erfüllungsgehilfen einer neoliberalen Gesellschaft und ihrer herrschenden Kräfte sein“ (Seithe 2012, 93).

Die Soziale Arbeit leistet für die Gesellschaft eine integrative Aufgabe und verortet sich mit ihrem Lebensweltkonzept unmittelbar in der Lebenswelt. Darüber hinaus unterliegt die Soziale Arbeit dem sogenannten »Doppelten Mandat«: Einerseits dienen die Dienstleistungen der Sozialen Arbeit der Gesellschaft, indem sie Unterstützungsleistungen zur Integration vollbringen. Andererseits begleitet die Soziale Arbeit die Klienten bei der Bewältigung der Problemlagen unter den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Aus diesem »Doppelten Mandat« konstituiert sich eine verschiedene Aufgabenanforderung an die Soziale Arbeit: Einerseits übernimmt sie systemische Aufgaben, z. B. staatliche Unterstützungsangebote, um die Menschen an die jeweiligen gesellschaftlichen Normen und Werte anzupassen. Demgegenüber besitzt die Soziale Arbeit die Aufgabe, den Klienten mit Hilfsangeboten zu unterstützen, die Lebensverhältnisse der Hilfssuchenden zu verbessern und parteilich für sie einzutreten (vgl. Seithe 2012, 61 ff.). „Nötig ist deshalb für das System eine Instanz, die gleichermaßen eine Brücke schlagen kann zwischen dem System auf der einen Seite und den Menschen in ihrer persönlichen, individuellen Lebenswelt auf der anderen

Seite“ (Seithe 2012, 70). Schlussfolgernd bewältigt die Soziale Arbeit eine Brückenfunktion zwischen System und Lebenswelt. Sie steht sozusagen zwischen den Stühlen. Um das Spannungsfeld der Sozialen Arbeit durch ihre Position zu verdeutlichen, möchte ich im nachfolgenden Schritt die Funktion der Sozialen Arbeit in diesem Kontext weiter ausführen.

3.3.1 FUNKTIONSBESTIMMUNG DER SOZIALEN ARBEIT

Merten (1997) widmete sich der Funktionsbestimmung der Sozialen Arbeit. Er sieht die Soziale Arbeit als ein eigenständiges Handlungssystem, welches sich durch die Funktion der sozialen Integration klar von anderen Handlungssystemen abgrenzt²¹. Die Gesellschaft benötigt ein Handlungssystem, wie die Soziale Arbeit. Hintergrund für die Etablierung der Semiprofession sind die Pluralisierungs- sowie die Individualisierungstrends in der gegenwärtigen Modernen. Das System erhält sich in Zeiten der Entwicklungsdynamiken, indem es die soziale Integration sicherstellt. Dafür wird die Sozialen Arbeit als neue Integrationsanforderung notwendig. Die gesellschaftliche Akzeptanz der Sozialen Arbeit führte dazu, dass diese expandierte und eine Normalisierung nach sich zog. Folgend wird durch die historische Entwicklung der Soziale Arbeit und deren Aufgabe der Integration zu einem Erfordernis des Systems (vgl. Merten 1997, 86 f.).

Der Bezug zu den theoretischen Überlegungen von Habermas mit der Theorie des Kommunikativen Handelns wird durch die Betrachtung der zwei Integrationsformen generiert: Die Sozialintegration im lebensweltlichen Kontext steht der Systemintegration gegenüber. Die Sozialintegration bezieht sich eindeutig auf Handlungen, die eine Verständigung sprich einen Konsens konstituieren. Die Systemintegration bedient sich dem Modus der Steuerung. Dementsprechend steuert das System die Umweltkomplexität sowie die Eigenkomplexität und zielt auf die Erhaltung des Systems über die materielle Reproduktion. Die Sozialintegration setzt sich die Aufgabe, den Menschen in Gruppen zu integrieren. Die Soziale Arbeit trägt mit ihrer ureigenen Aufgabe, der Integration der Sozialintegration im habermasschen Sinne, bei (vgl. Merten 1997, 89 ff.). Durch Störungen, die in Folge der Kolonialisierung der Lebenswelt hervorgerufen und durch die Gesellschaft „an die gesellschaftlichen

²¹ Zwar handelt es sich hierbei um einen systemtheoretischen Blickwinkel auf die Soziale Arbeit, aber dieser eröffnet eine neue Perspektive für das Spannungsverhältnis zwischen System und Lebenswelt.

Normen und Werten angepassten Akteuren“ (ebd., 90) heran getragen werden, bilden sich Konfliktbereiche heraus. In diesem Spannungsfeld agieren die Fachkräfte der Sozialen Arbeit.

Das Spannungsfeld zeichnet sich einerseits durch die Einbindung der Sozialen Arbeit in die staatlichen Rahmenbedingungen aus, d.h. die Abhängigkeit von staatlichen Finanzierungen, rechtlichen Bestimmungen und bürokratischen Erfordernissen. Andererseits verleiht gerade die Originalität der Sozialen Arbeit ihre Berechtigung dadurch, dass ihre Funktion aus den Problemlagen der Lebenswelt entspringt (vgl. Seithe 2012, 70). Infolgedessen werden verschiedene Aufträge an die Disziplin herangetragen. Das gesellschaftliche System offeriert unterschiedliche, zum Teil auch widersprüchliche, Erwartungen.

Soziale Arbeit soll:

- den Habitus fördern, d. h. die Fertigkeiten und Fähigkeiten werden gezielt gefördert, die dem System dienlich sind, z. B. Flexibilität
- die Zielgruppe in den Arbeitsmarkt integrieren; eine notwendige Bedingung stellen die Schulabschlüsse dar
- dem abweichendes Verhalten von der gesellschaftlichen Normation entgegenwirken
- das Kindeswohl bewahren, in Form des Wächteramtes
- das Recht auf ein menschenwürdiges Dasein sichern
- zur Internalisierung von gesellschaftlichen Grundwerten, wie demokratischem Handeln oder die Übernahme von Risiken, beitragen

All diese Soll-Funktionen dienen der Assimilierung der Menschen in die Gesellschaft (vgl. ebd., 80 f.). Gerade diese Widersprüche, die aus den unterschiedlichen Erwartungen der Klienten und dem System beruhen, führen zu Konflikten bei den pädagogischen Fachkräften, da sie ggf. auch in Widerspruch zu den Prinzipien der Sozialen Arbeit stehen bzw. den Widerspruch verschärfen.

3.3.2 PRINZIPIEN DER SOZIALEN ARBEIT

Wie bereits erwähnt, fasst sich die ureigene Aufgabe der Sozialen Arbeit unter dem Schlagwort der Integration zusammen. Menschen in schwierigen Lebenssituationen werden befähigt, sich in die Gesellschaft zu integrieren. Die Soziale Arbeit fördert die Lebensbewältigung der Klienten. Aufgrund des begrenzten Rahmens der Masterarbeit

werden im nachfolgenden Abschnitt einige wichtige Prinzipien der Sozialen Arbeit angeschnitten²², die im Gesamtzusammenhang der Forschungsfrage nicht unbenannt bleiben dürfen.

Ein besonderes Merkmal der Sozialen Arbeit ist die Allzuständigkeit. Dies impliziert, dass die Sozialarbeiter in ihrer Arbeit mit den Klienten ganzheitlich und vielschichtig denken und beraten. Eine thematische Fokussierung auf einen separierten Themenbereich ist ausgeschlossen. Ziel ist es, komplexe Sichtweisen zu integrieren und deren Wechselwirkungen zur Bewältigung der Problemsituation heranzuziehen (vgl. Seithe 2012, 48 f.). Eine weitere Spezifik ist die Alltagsorientierung. Alle Probleme, die im Alltäglichen bei den Klienten auftreten, sind für die Semiprofession der Sozialen Arbeit relevant. Aufgrund dessen ist eine Methodenoffenheit der Intervention erforderlich, die nicht standardisiert ist. Folgend kann die Vorgehensweise, z. B. in der Einzelfallhilfe, nicht festgeschnürt angewendet werden.

Oevermann (2000) stellt Strukturmerkmale auf, die zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit dienen: keine Standardisierung, Einbringen von empirischen, theoretischen und Fallwissen, Handlungszwang, Antagonismus von Begründungsvermögen und Handlungszwang, autonomes Handeln und das Bündnis zwischen Klient und Professionellen. Eine vollständige Erläuterung zu jedem benannten Strukturmerkmal erfolgt nicht, jedoch werde ich auf die Standardisierung und die Autonomie der Professionellen näher eingehen.

Eine Standardisierung würde eine ähnliche Vorgehensweise bei der Beratung nach sich ziehen. Jede Einzelfallhilfe verläuft nach »Schema F«. Dadurch wird das hermeneutische Fallverstehen ausgehebelt. Jede Situation bedingt jedoch situationsspezifische Verfahren, die es dem Klienten ermöglicht, die konkrete Situation zu bewältigen. Eine Standardisierung des Verfahrens bringt Handlungsansätze zutage, die nicht unmittelbar zur Lebenssituation des Klienten passen. Die Standardisierung ist eine Folge der Bürokratisierung und Rationalisierung der Beratungspraxis im ESF-Projekt²³ (vgl. Seithe 2012, 54).

Die Autonomie der Professionellen sollte gewahrt bleiben, da die Beratungspraxis nicht routiniert verläuft. Die Soziale Arbeit unterliegt einem eigenen ethischen sowie auch fachlichen Entscheidungswillen. Der Übergriff durch

²² Es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit. Es werden wichtige Funktionen der Sozialen Arbeit in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse in Erinnerung gerufen.

²³ Diesen Widerspruch gilt es im Forschungsprozess zu beleuchten.

administrative Vorgaben, die die Arbeit mit den Klienten betreffen, führt zur Verengung der professionellen Autonomie (vgl. ebd., 55).

Neben den Strukturmerkmalen der Sozialen Arbeit bedingt die zunehmende Pluralisierung der Lebensstile einen lebensweltorientierten Beratungsansatz. Das Konzept lehnt sich an dem Begriff der Lebenswelt von u. a. Schütz und Habermas an. Die Lebensweltorientierung definiert den Klienten als eigenständiges Subjekt. Der Ansatz liegt der Gesellschaftstheorie von Habermas zugrunde. Somit erfüllt die Soziale Arbeit die Funktion der Vermittlung zwischen den Anforderungen des Systems sowie der der Lebenswelt. Trotz des Überstülpens von systemischen Imperativen ist es möglich, dass die Bewältigung von Problemen einen positiven Einfluss auf die Lage des Menschen ausübt. Die Maximen, Hilfe zur Selbsthilfe, Fordern und Fördern, Aktivieren, Empowerment, die die lebensweltorientierte Soziale Arbeit prägen und die ihr professionelles sowie ethisches Selbstverständnis zum Ausdruck bringen“ (Seithe 2012, 60), finden Eingang als Handlungsleitlinien im Kinder- und Jugendhilfegesetz vom 1990. Hierbei stellt sich die Frage, ob und in welchem Umfang die Lebensweltorientierung Einzug in die alltägliche Praxis findet?, oder ob ihre politische Macht durch administrative Vorgaben verflacht wird (vgl. ebd., 60 f.)?

Die eingangs gestellte Frage, ob die Sozialarbeiter nach ihrem eigenen, erlernten professionellen Verständnis arbeiten können, oder ob sie durch die systemischen Übergriffe in ihrer Praxis nur noch ausführende Gehilfen der Verwaltung und des Marktes sind, bleibt an dieser Stelle noch offen. Jedoch gewinnt diese konfliktbehaftete Fragestellung im nachfolgenden Abschnitt an Relevanz.

4. FORSCHUNGSDESIGN

Dieses Kapitel erläutert den gegangenen Forschungsprozess und legt die wissenschaftliche Verfahrensweise offen, um eine größtmögliche Transparenz zu gewährleisten. Dabei orientiert sich die Vorgehensweis an den drei Grundfragen nach Atteslander:

1) *Was soll erfasst werden?* Hierbei werden im Gliederungspunkt 4.1 die zugrundeliegenden Arbeitshypothesen aus dem theoretischen Konstrukt abgeleitet, definiert und die Hintergründe erläutert.

2) *Warum soll es erfasst werden?* Im Punkt 4.2 rückt die Relevanz der Forschung in den Vordergrund. Dabei spielt die Frage der Tauglichkeit der Masterarbeit eine entscheidende Rolle.

3) *Wie soll es erfasst werden?* Im Gliederungspunkt 4.3 wird ausführlich das Forschungsdesign, sprich die Triangulation, begründet (vgl. Atteslander 2010, 4 f.).

4.1 HYPOTHESENBUILDUNG – WAS SOLL ERFASST WERDEN?

Das Ziel der Masterarbeit ist es, den Zwiespalt von steigender Bürokratisierung und Verrechtlichung bezogen auf den Umgang der Sozialarbeiter mit den Klienten zu untersuchen und theoretisch zu untermauern. Aus diesem Grund zog ich die Gesellschaftsdiagnose »Kolonialisierung der Lebenswelt« von Jürgen Habermas als theoretisches Fundament hinzu. Aus dem theoretischen Konstrukt der Kolonialisierung der Lebenswelt möchte ich die Spannungen zwischen der systemisch infizierten Sozialen Arbeit im Kontext der ESF-Richtlinie „Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schüler“ kritisch hinterfragen.

Die *Forschungsfrage* lautet: In welchem Ausmaß findet eine Kolonialisierung der Lebenswelt durch systemische Imperative, in Form der Verrechtlichung und der Bürokratisierung, in der sozialpädagogischen Arbeitspraxis am Beispiel der Projekte der ESF-Richtlinie statt?

Um die Leitfrage zu beantworten, erfolgt eine Übersetzung in verschiedene Dimensionen bzw. Hauptkategorien (vgl. Früh 2004, 75 f.). Aus den theoretischen Überlegungen von Habermas leite ich für mein Erkenntnisinteresse Hypothesen ab, die für das leitfadengestützte Interview in Fragestellungen überführt werden. Es kristallisieren sich vier inhaltliche Dimensionen analog der beschriebenen Begleiterscheinungen der Kolonialisierung im dritten Abschnitt heraus:

1. Nach welcher Logik agiert das Projekt „Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern“?
2. Welche Folgen der Verrechtlichung treten innerhalb des Projektes auf?
3. Welche Folgen ergeben sich durch die Bürokratisierung für das Projekt?
4. Mit welchen Bewältigungsstrategien reagieren die Sozialarbeiter?

Zu jedem Fragekomplex leiten sich Hypothesen ab, die nachfolgend aufgeschlüsselt werden.

Zu 1.: Nach welcher Logik agiert das Projekt „Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern“?

Dieser Komplex versucht die Logik der Handlungsart des Projektes zu erfassen. Arbeitet das Projekt eher im Sinne des kommunikativen oder des zweckrationalen Handelns? Und wie werden die Prozesse der Sozialen Arbeit in der Schule gesteuert? Welche Leitorientierungen liegen dem Projekt zugrunde?

Es lassen sich nach Habermas Auffassungen drei Logiken ableiten: a) formell-bürokratisches Handeln (Anwendung der Formalien der Bewilligungsbehörde ohne Kompromisse – hohe Standardisierung durch formelle Anforderungen); b) kommunikatives Handeln (auf Dialog und im Sinne der Prinzipien der Sozialen Arbeit. Die Sozialarbeiter legen die Vorgehensweise fest) oder c) eine Mischform aus a und b.

Die Hypothese eins lautet: Wenn der Sozialarbeiter zum Wohl der Klienten im Sinne der Prinzipien, u. a. der Partnerschaftlichkeit und Freiwilligkeit, handelt, dann widersetzt er sich den zweckrationalen Vorgaben der Richtlinie.

Die Rationalisierung oder auch Versachlichung bedeutet im Projektkontext eine strukturierte Alltagspraxis. Das zieht eine versachlichte Einzelfallhilfe mit konkreten Vorgaben zur Förderplanung nach sich.

Die Hypothese zwei lautet: Je mehr Standardisierung sich bei der Einzelfallhilfe durchsetzt, desto weniger lässt sich der lebensweltorientierte Beratungsansatz anwenden.

Die Richtlinie zur Kompetenzförderung von Schülern fokussiert eine definierte Klientenauswahl (festgeschriebenes Alter, Haupt- oder Realschulgang), wer an dem Projekt als förderfähig angesehen wird. Dieses Auswahlverfahren handelt im Sinne des rational-rechtlichen Handlungskalküls.

Hypothese drei: Je mehr das Auswahlverfahren sich nach dem rational-rechtlichen Handlungskalkül orientiert, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Kolonialisierung der Lebenswelt genährt wird.

Hypothese vier: Je mehr Zweckrationalität das Handeln des Sozialarbeiters bestimmt, desto wahrscheinlicher ist eine Kolonialisierung der Lebenswelt.

Ziel dieses Fragekomplexes ist die Logik des Projektes zu benennen und anschließend zu ordnen, welchem Prozess das Projekt unterliegt. Habermas unterscheidet in zwei verschiedene Verrechtlichungsprozesse: Einerseits Überformung des sozialintegrierten Handelns durch systemische Imperative. Soziale Arbeit wird legitimiert durch

formalrechtliche Vorgaben. Andererseits wurde das Projekt für die systemischen Handlungsbereiche ins Leben gerufen und die Rechtsbeziehungen verdichten sich deshalb weiter.

Zu 2.: Welche Folgen der Verrechtlichung treten innerhalb des Projektes auf?

Der Fragekomplex zielt auf die Auswirkung der Verrechtlichung auf die Soziale Arbeit ab. Nach Habermas ist die Verrechtlichung eine Begleiterscheinung der Modernen durch die Ausdifferenzierung des Rechtssystems. Das Handeln der Sozialarbeiter richtet sich im Zuge der Verrechtlichung zweckrational aus. Die Spontaneität und die Emotionalität bleiben durch den administrativen Aufwand (Gesprächsnotizen, Einverständniserklärungen etc.) auf der Strecke.

Hypothese fünf: Je mehr Kontrollmechanismen in die Arbeit der Sozialarbeiter dringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass diese ihr Vorgehen rechtlich absichern.

Hypothese sechs: Je mehr Kontrollmechanismen in die Arbeit der Sozialarbeiter dringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass diese zweckrationaler handeln.

Darüber hinaus findet die Verrechtlichung auch in den Auswahlprozess der Klienten Eingang. Die hohe Standardisierung der Vorgaben begünstigt die Beratungszwangskontexte.

Hypothese sieben: Je mehr Vorgaben dem Auswahlverfahren unterliegen, desto wahrscheinlicher ist es, dass mehr Beratungszwangskontexte stattfinden.

Zu 3.: Welche Folgen ergeben sich durch die Bürokratisierung für das Projekt?

Habermas benennt die Bürokratisierung als eine Notwendigkeit der modernen Gesellschaft. Im Rahmen der Sozialen Arbeit dringt die Bürokratisierung ein, jedoch unterliegt diese dem zweckrationalen Handeln. Abel äußert in diesem Zusammenhang, dass die „Bürokratisierung in ihrer reinsten Form die Zweckrationalität (ist)“ (Abel 2007, 232). Der Dialog (verständigungsorientiertes Handeln) wird durch die Bürokratisierung ausgehebelt. Desweiteren besteht die Gefahr, dass die Bürokratisierung soweit in die sozialarbeiterische Praxis eindringt, dass die Zweckrationalität in den Vordergrund rückt.

Hypothese acht: Je mehr das sozialpädagogische Handeln von bürokratischen Auflagen überlagert wird, desto wahrscheinlicher dringt mehr Zweckrationalität in die Praxis ein.

Zu 4.: Mit welchen Bewältigungsstrategien reagieren die Sozialarbeiter?

Die Sozialarbeiter geraten in ein Spannungsverhältnis. Sie stehen zwischen System – der Verwaltungsbehörde – und den in der Lebenswelt verorteten Klienten. Dass dieses »zwischen den Stühlen stehen« nicht spurlos an den Fachkräften vorbei geht, verwundert nicht. Genau dieses Spannungsfeld wird in diesem Fragekomplex aufgegriffen. Die eigene Rollenerwartung der Sozialarbeiter leitet sich aus dem Verständnis der eigenen Profession ab. Stehen jedoch die Prinzipien der Sozialen Arbeit in einem Widerspruch zu den formalen Vorgaben, entstehen Unsicherheiten. Diese werden unterschiedlich subjektiviert:

Hypothese neun: Je weniger die Sozialarbeiter den Sinn der Vorschriften und Auflagen tragen, desto wahrscheinlicher ist eine Entfremdung und ein Rechtsungehorsam.

Hypothese zehn: Je mehr die Sozialarbeiter durch Verwaltungsvorschriften verunsichert werden, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit einer Überanpassung an die formalen Vorgaben.

Die Widersprüche können dazu beitragen, dass der lebensweltliche Zusammenhang an Bedeutung für die Fachkraft verliert. Eine Überanpassung an die systemischen Vorgaben könnte die Zweckrationalität in der Lebenswelt begünstigen.

Die Entfremdung, die auf den Widerspruch des professionellen Handelns im Umgang mit den systemischen Vorgaben zurückzuführen ist, kann zur Kündigung führen.

Hypothese elf: Je mehr sich das Projekt von den Prinzipien der Sozialen Arbeit distanziert, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Sozialarbeiter kündigt.

In dieser Verbindung obliegt dem Träger eine entsprechende Verantwortung den Mitarbeitern gegenüber: Die Funktion der Anleitung und Führung besetzt eine entscheidende Rolle, um entstehende Unsicherheiten, Entfremdungstendenzen und Überanpassung aufzufangen. Die trägerinterne Kommunikationsstruktur und -kultur rückt ins Zentrum der Betrachtung. Aber auch die Funktion der Koordinierungsstelle der Kompetenzprojekte ist in diesem Zusammenhang bedeutend.

Nach dem die Forschungsfrage mit den dazugehörigen Dimensionen versehen und operationalisiert ist, eröffnet sich die Frage nach der Bedeutsamkeit des Themas.

4.2 RELEVANZ DES FORSCHUNGSPROJEKTES – WARUM SOLL ES ERFASST WERDEN?

An Brisanz gewinnt das Forschungsprojekt durch die zunehmende Kontrolle in Form der steigenden Bürokratisierung sowie Verrechtlichung im Zuge der Professionalisierung der Sozialen Arbeit. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage: Sind die Kontrollmechanismen in der Sozialen Arbeit im Interesse der Herrschenden oder als Hilfe der Klienten einzuordnen?

Hinzu kommt die Tendenz, dass die freien Träger der Jugendhilfe vermehrt Projekte des Europäischen Sozialfonds in Anspruch nehmen, um das Eigenpersonal zu finanzieren²⁴. Hintergrund ist die katastrophale finanzielle Ausstattung der kommunalen Haushalte. Gerade in der Jugendhilfe zeichnet sich der Trend ab, freiwillige Aufgaben der Jugendhilfe auf einem Status quo zu halten oder ggf. zu kürzen. Die prosperierenden finanziellen Ausgaben für die Hilfen zur Erziehung müssen über die Jugendpauschale des Freistaates Sachsen gedeckt werden. So werden die knappen finanziellen Mittel vermehrt in die Pflichtaufgaben der Jugendhilfe investiert und Leistungen, wie u. a. Schulsozialarbeit, Offene Kinder- und Jugendarbeit, Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz, reduziert²⁵. Zudem kristallisiert sich ein Trend zur Projekt- anstatt Strukturförderung. Diese angedeuteten und subjektiv empfundenen Entwicklungen spiegeln die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wieder. Darüber hinaus gehören prekäre Arbeitsbedingungen der Sozialarbeiter zum Alltag ihrer Berufspraktik.

Die Projekte des Europäischen Sozialfonds weisen eine stark ausgeprägte inhaltliche Strukturierung, bürokratische Aufwendungen und rechtliche Auflagen aus. Speziell Kleinst- und Kleinorganisationen der freien Jugendhilfe sind meiner Ansicht nach mit den Verwaltungsansprüchen überfordert. Die Gründe der Überforderung sind vielseitig. Jedoch wird die Frage nach den Auswirkungen der Bürokratisierung und Verrechtlichung für die alltägliche Arbeit der Sozialarbeiter und den Klienten (Mikroebene) in der aktuellen fachlichen Diskussion stiefkindlich behandelt. Ich möchte mich dieser Thematik annähern und die Problematik in die öffentliche Diskussion

²⁴ Im Erzgebirgskreis wurden 2013 insgesamt 38 Projekte der ESF-Richtlinie „Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern“ mit 47 Mitarbeiter initiiert (vgl. Stellenbesetzung Projekte SSVS Referat Jugendhilfe). Im Vergleich dazu werden nur fünf Mitarbeiter im Paragraph 13 SGB VIII (Schulsozialarbeit) gefördert (vgl. Landratsamt Erzgebirgskreis, 2011, 26 f.).

²⁵ Diese Aussagen beruhen auf meinen Erfahrungswissen in der Jugendhilfelandschaft des Erzgebirgskreises. Es sind kausalierende Mutmaßungen, die ich durch entsprechende Statistiken nicht belegen kann. Jedoch weisen meine Erfahrungen in der Jugendhilfeplanung sowie die Gespräche mit entsprechenden Fachkräften in die gleiche Richtung.

überführen. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu diesem speziellen Thema sind rar, sodass die Methodik einen explorativen Charakter verlangt. Aus diesem Grunde wird ein qualitatives Erhebungsinstrument, die Befragung, gewählt.

4.3 METHODISCHE VORGEHENSWEISE – WIE SOLL ES ERFASST WERDEN?

Dieses Kapitel widmet sich dem Forschungsdesign. Einleitend wird das Leitfadeninterview charakterisiert und der Kurzfragebogen erläutert. In einem weiteren Schritt erfolgen die Beschreibung des Sample, der Feldzugang und dessen Verlauf. Die ausführliche Darstellung sichert die Transparenz des Forschungsprozesses.

4.3.1 LEITFADENINTERVIEW

Ziel ist die Erfassung von latenten Sinnstrukturen zu den Auswirkungen der Rationalisierung der Lebenswelt. Dies bedarf einer entsprechender Erhebungstechnik, die es erlaubt in die Relevanzstrukturen der Befragten vorzudringen, um die »Substanz« zu verstehen. Die Lebenswelt der Projektmitarbeiter mit deren subjektiven Sichtweisen rückt in den Fokus der Betrachtung (vgl. Diekmann 2002, 444). Die Forschung verlangt eine qualitative Vorgehensweise. Obwohl es auf eine Überprüfung der Hypothesen zielt, dient die Untersuchung der Exploration, d. h., es existieren zu diesem Thema nur vage Vermutungen. Die Annahmen in Form der Hypothesen lenken die Richtung der Untersuchung, sodass ein problemzentrierter Blickwinkel²⁶ entsteht (vgl. Diekmann 2002, 30f.). Die Exploration dient diagnostischen Zwecken, d. h., es werden zu den Auswirkungen der Rationalisierung Informationen gesammelt (vgl. Meuser 1994, 191).

Für die Datenerhebung wird das Leitfadengespräch als Sonderform der Befragung gewählt. Als Kommunikationsart findet ein persönliches Interview statt. Dabei strukturiert der Leitfaden die Gesprächssituation, jedoch wird dieser offen gehandhabt²⁷, sodass der Grad der Strukturierung möglichst gering gehalten wird (vgl. Diekmann 2002, 373 f.). Das teilstrukturierte »Face-to-face«-Interview ermöglicht

²⁶ Bei dem problemzentrierten Leitfadeninterview wird das Augenmerk auf einen eingegrenzten Bereich beschränkt, in diesem Fall auf die Auswirkungen der Rationalisierung der Lebenswelt im Kontext des ESF-Projektes. Der Leitfaden wird auf ein Minimum an Fragen reduziert, so dass der Interviewte weitgehend offen explorieren kann (vgl. Wienold 1994, 316).

²⁷ Die Offenheit wird gewährleistet, indem der Leitfaden zur Orientierung dient und nicht als starres Instrument eingesetzt wird, d.h. auch unerwartete Themendimensionierungen, die von den Befragten eingebracht werden, finden Beachtung (vgl. Bohnsack et. al. 2003, 95).

durch die offene Gesprächsführung eine Einsicht in die Relevanzstrukturen der Probanden, d.h. der deduktiv entwickelte Leitfaden, der das »Face-to-face«-Interview strukturiert, erweitert die Antwortmöglichkeiten. Die Teilstrukturierung des Gesprächsverlaufs garantiert zudem, dass alle relevanten Themenbereiche angesprochen werden. Somit werden die einzelnen Interviews durch den Leitfaden vergleichbar (Schnell/Hill/Esser 2005, 387).

Der Leitfaden orientiert sich an den theoretischen Überlegungen zur Kolonialisierung der Lebenswelt von Habermas, d.h., die Schlüsselfragen werden auf das Praxisbeispiel heruntergebrochen und zu Hypothesen formuliert. Anschließend werden die entwickelten Hypothesen zu Themenbereichen geclustert. Es kristallisieren sich vier inhaltliche Dimensionen heraus (siehe Hypothesenbildung 4.1).

Analog der vier Fragekomplexe erfolgt die Ausformulierung des Leitfadens:

- Beschreiben Sie die Ziele Ihres Projektes!
- Welche Vorgaben der Richtlinie oder der Sächsischen Aufbaubank (kurz SAB) erfahren Sie?
- Wie erleben Sie in Ihrer Arbeit bestimmte rechtliche/ organisatorische Regelungen bzw. Verfahrensweisen?
- Beschreiben Sie Hindernisse oder Befindlichkeiten in dem Projekt an einem Beispiel!
- Erläutern Sie das Verhältnis von Sozialer Arbeit und den Klienten in dem Projekt!
- Welche Widersprüche empfinden Sie zwischen den Vorgaben der Richtlinie/Umsetzung der SAB und Ihrem eigenen professionellen Verständnis?

Neben dem Leitfadeninterview komplementiert ein standardisierter Kurzfragebogen das Forschungsdesign.

4.3.2 KURZFRAGEBOGEN

Die schriftliche Befragung²⁸ in Form eines Kurzfragebogens²⁹ dient der Deskription. Die Erfassung von standardisierten Daten im Rahmen des Interviews beeinträchtigen den Erzählrhythmus. Die Befragten erhalten bei einer Interviewbereitschaft den Kurzfragebogen per E-Mail mit der Bitte diesen auszufüllen (vgl. Schnell/Hill/Esser 2005, 360 ff.). Die Fragebogenkonstruktion enthält geschlossene sowie offene

²⁸ Die teilnehmenden Probanden füllen den Fragebogen ohne Anwesenheit der Interviewerin aus und bringen diesen zum persönlichen Interview mit.

²⁹ Der Kurzfragebogen befindet sich zur Anschauung im Anhang I.

Antwortvorgaben. Einerseits werden Informationen zur Organisation³⁰ abgefragt. Hintergründig ist die Überlegung, ob es einen Zusammenhang zwischen der Organisationsgröße mit entsprechender Verwaltungskraft und der Überlastung der Mitarbeiter mit den rechtlichen und bürokratischen Aufwendungen der Arbeit gibt.

Hypothese: Je größer die Organisation ist, desto weniger übernehmen die Mitarbeiter Verwaltungsaufgaben.

Andererseits erfolgt im zweiten Fragekomplex die Ermittlung von Projektinformationen³¹. Hierbei wird näher betrachtet, ob die Fachkraft durch die vorhergehende Tätigkeit eigene professionelle Arbeitsprinzipien entwickelt hat, die sich in der jetzigen Arbeit widerspiegeln oder dieser widerstreben. Hierbei rückt die berufliche Erstsozialisation in den Fokus.

Hypothese: Je ausgeprägter die Arbeitsprinzipien durch die berufliche Erstsozialisation sind, desto mehr widersetzen sich die Mitarbeiter den bürokratischen und rechtlichen Fördernissen der SAB.

Diese Fragestellung klärt auch, ob überhaupt Berufserfahrungen vorliegen oder die Projektmitarbeiter direkt vom Studium in das Projekt eingetreten ist.

Hypothese: Je weniger Berufserfahrung die Projektmitarbeiter gesammelt haben, desto unsicherer gehen sie mit den bürokratischen und rechtlichen Forderungen der SAB um.

Darüberhinaus erfragt der Bogen die Erfahrungen mit Projekten des Europäischen Sozialfonds. Hierbei könnten die schon erworbenen Hintergründe des Förderung- und Abrechnungsverfahrens den Mitarbeitern eine gewisse Sicherheit bieten.

Hypothese: Je mehr Erfahrung die Mitarbeiter mit Projekten des Europäischen Sozialfonds gesammelt haben, desto sicherer gehen diese mit den bürokratischen und rechtlichen Bestimmungen der Bewilligungsbehörde um.

Eine weitere wichtige Frage beschäftigt sich mit den vorgegebenen Teilnehmerzahlen in dem Projekt. Dabei interessiert die Anzahl der Teilnehmer und der damit verbundene Bedarf an Einzelfallhilfen. Wenn die Mitarbeiter viele Teilnehmer fördern und begleiten, steigt der subjektiv empfundene Druck mit der damit einhergehenden Dokumentation.

³⁰ Dabei werden der Name und die Anschrift sowie die Mitarbeiterzahlen der Organisation abgefragt.

³¹ Folgende Informationen werden ermittelt: zur durchführenden Fachkraft, Erfahrungen mit Projekten des Europäischen Sozialfonds, Schulform und Anzahl der Schüler sowie die teilnehmerbezogenen Daten.

Hypothese: Je mehr Teilnehmer in dem Projekt gefördert werden, desto wahrscheinlicher ist eine standardisierte Vorgehensweise in der Einzelfallhilfe.

Zusammenfassend zielt der Methodenmix, also die Kombination von quantitativer und qualitativer Forschung, der Ausblendung der blinden Flecken der jeweiligen Methode. Die erfassten Daten aus der quantitativen Forschung und Sinnstrukturen, die qualitativ ermittelt werden, werden in der Auswertung miteinander verwoben, um verstehend und erklärend die Forschungsfrage zu behelligen.

4.3.3 AUSWAHL DER BEFRAGTEN

Das erhobene Material dient der Exploration. Aus diesem Grund muss, bevor das Sample beschrieben wird, die Funktion des Materials erläutert werden. Das Material soll die Möglichkeit eröffnen, die latenten Sinnstrukturen der Befragten zu erschließen. Dabei rückt die unmittelbare Lebenswelt der Mitarbeiter der Projekte in den Fokus. „Befragte Personen gelten im Rahmen von qualitativen Forschungsgesprächen immer als Experten: Sie sind Experten ihrer eigenen Lebenswelt“ (Froschauer/Lueger 2003, 36). Die subjektiv empfundene Wahrnehmung der Sozialarbeiter in Bezug auf die bürokratischen und rechtlichen Erfordernisse müssen eingefangen werden. Dies geschieht über eine Reflexion der bestehenden Wissensvorräte in der Interviewsituation.

Bevor das Auswahlverfahren beschrieben wird, erfolgt die Festlegung des Objektbereiches (vgl. Schnell/Hill/Esser 2002, 265). Die *Grundgesamtheit* beinhaltet 38 Projekte der ESF-Richtlinie „Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ im Erzgebirgskreis („target population“). Die Projekte wurden von 20 Trägern der freien Jugendhilfe beantragt. Die Projekte führen 48 Fachkräfte durch³². Es erfolgt eine Stichprobenziehung, d. h., es wird eine *Teilerhebung* durchgeführt. Dies begründet sich mit dem begrenzten zeitlichen Rahmen der Masterarbeit. Jedoch ist die Repräsentativität durch eine *Zufallsauswahl* gewährleistet (vgl. ebd., 267 f.): Jedes dritte Projekt der Trägerliste wird kontaktiert. Somit sind die regionale Gleichverteilung der Projekte und die Trägervielfalt gewährleistet.

³² Die Zahlen beruhen auf der Erfassung der Koordinierungsstelle des Referates Jugendhilfe im Erzgebirgskreis und stehen den freien Trägern zur Vernetzung zur Verfügung. Die Erlaubnis zur Verwendung der Projektliste wurde am 15.05.2014 von der Koordinierungsstelle erteilt.

4.3.4 FELDZUGANG UND VERLAUF DER BEFRAGUNG.

Der *Feldzugang* wurde mit Hilfe des Referat Jugendhilfe durch das erstellte Trägerverzeichnis³³ geebnet. Die erste Kontaktaufnahme zu den zwölf ausgewählten Trägern erfolgte Mitte Mai 2014 per E-Mail, in welcher das Anliegen des Forschungsprojektes sowie die Vorgehensweise geschildert wurden. Nach der Interessensbekundung wurde der Interviewleitfaden, die Einverständniserklärung, der Kurzfragebogen sowie ein Informationsblatt den Projektmitarbeitern elektronisch zu gesandt (siehe Anhang I bis IV). Zeitgleich erfolgte die Terminvereinbarung.

Die Befragten wurden in ihrem beruflichen Kontext aufgesucht, um die Bereitschaft zur Teilnahme zu erhöhen. Bei der Durchführung der Interviews stellte sich ein Manko heraus: Einige Mitarbeiter konnten die zwei Fragen: „Welche Vorgaben der Richtlinie oder der Sächsischen Aufbaubank erfahren Sie?“ und „Wie erleben Sie in Ihrer Arbeit bestimmte rechtliche/ organisatorische Regelungen bzw. Verfahrensweisen?“ nur mutmaßlich beantworten, da die Verwaltungskraft die Einsicht in die Praktiken der SAB sowie der Abrechnung inne hat. Aus diesem Grund wird die zufällig gezogene Stichprobe mit einer Fallkontrastierung ergänzt, um die Bandbreite abzudecken. Es wurde ein Interviewpartner bewusst ausgewählt, der gleichzeitig die Durchführung sowie auch Einsicht in die Abrechnungsmodalitäten des Projektes hat. Insgesamt führte ich sieben Interviews im Zeitraum vom 21.05. bis 19.06.2014 durch. Ein Interview dauerte im Durchschnitt 42 Minuten (insgesamt 295 Minuten), sodass die Transkription sowie die Auswertung der Interviews 110 Seiten beinhaltet. Die Mediadateien der Interviews sowie die dazugehörigen Transkriptionen befinden sich im elektronischen Anhang.

5. AUSWERTUNG

Wie und in welcher Form das gewonnene Material ausgewertet wird, hängt von dem Datenmaterial sowie der zu gewinnenden Ergebnisse ab. Einerseits liegen qualitative Daten aus den Interviews vor, die mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet werden. Andererseits stammen die quantitativen Daten aus den Kurzfragebögen, die mit dem Excelprogramm ausgewertet werden. Dabei ist zu

³³ Das Trägerverzeichnis kann aufgrund der zugesicherten Anonymisierung der Daten in der Masterarbeit nicht aufgeführt werden, da sonst Rückschlüsse auf die Interviewpartner erfolgen können.

beachten, dass die unterschiedlichen Datenmengen in der Auswertung miteinander verwoben werden bzw. sich komplementieren.

5.1 INTERVIEWAUSWERTUNG: QUALITATIVE INHALTSANALYSE NACH MAYRING

„Wer eine qualitative Methode der Datenerhebung wählt, gleich ob offenes, narratives oder Leitfadeninterview, ist gut beraten, die oftmals großen Mengen transkribierter Texte inhaltsanalytisch auszuwerten“ (Diekmann 2002, 516).

Die qualitativ erfassten Daten aus den Leitfadengesprächen fordern eine qualitative Auswertung. Die Inhaltsanalyse eignet sich in Bezug auf die zu beantwortende Forschungsfrage aus folgenden Gründen: Der manifeste Inhalt wird gedeutet und gleichzeitig finden latente Sinnstrukturen Eingang in die Interpretation der Ergebnisse (vgl. Atteslander 2010, 202). Das große Datenmaterial transformiert sich über einzelne Analyseschritte in ein überschaubares Volumen: „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2003, 58). Zudem realisiert die Inhaltsanalyse mit ihrem Gegenstand der Kommunikation eine systematische, theorie- sowie auch regelgeleitete Vorgehensweise. Die intersubjektive Nachprüfbarkeit wird über das von Mayring entwickelte Ablaufmodell gewährleistet (vgl. ebd., 13 ff.): (1) Festlegung des Materials, (2) Analyse der Entstehungssituation, (3) Formale Charakteristika des Materials, (4) Richtung der Analyse, (5) Theoretische Differenzierung der Fragestellung, (6) Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells, (7) Definition der Analyseeinheit und (8) Durchführung der Materialanalyse (vgl. ebd., 54). Der Kern der Inhaltsanalyse ist das Kategoriensystem, welches im achten Schritt des Ablaufmodells leittragend wird. Dieses wurde im ersten Schritt deduktiv aus der Kolonialisierungsthese entwickelt (vgl. Atteslander 2010, 203). Aufgrund der theoriegeleiteten deduktiven Vorgehensweise muss die fixierte Kommunikation (Transkription der Interviews) mittels der Analysetechnik der inhaltlichen Strukturierung³⁴ ausgewertet werden. „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus

³⁴ Mayring unterscheidet drei Analysetechniken, die im achten Schritt des Ablaufmodells angewendet werden: Die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung (vgl. Mayring 2003, 58f.).

dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2003, 58).

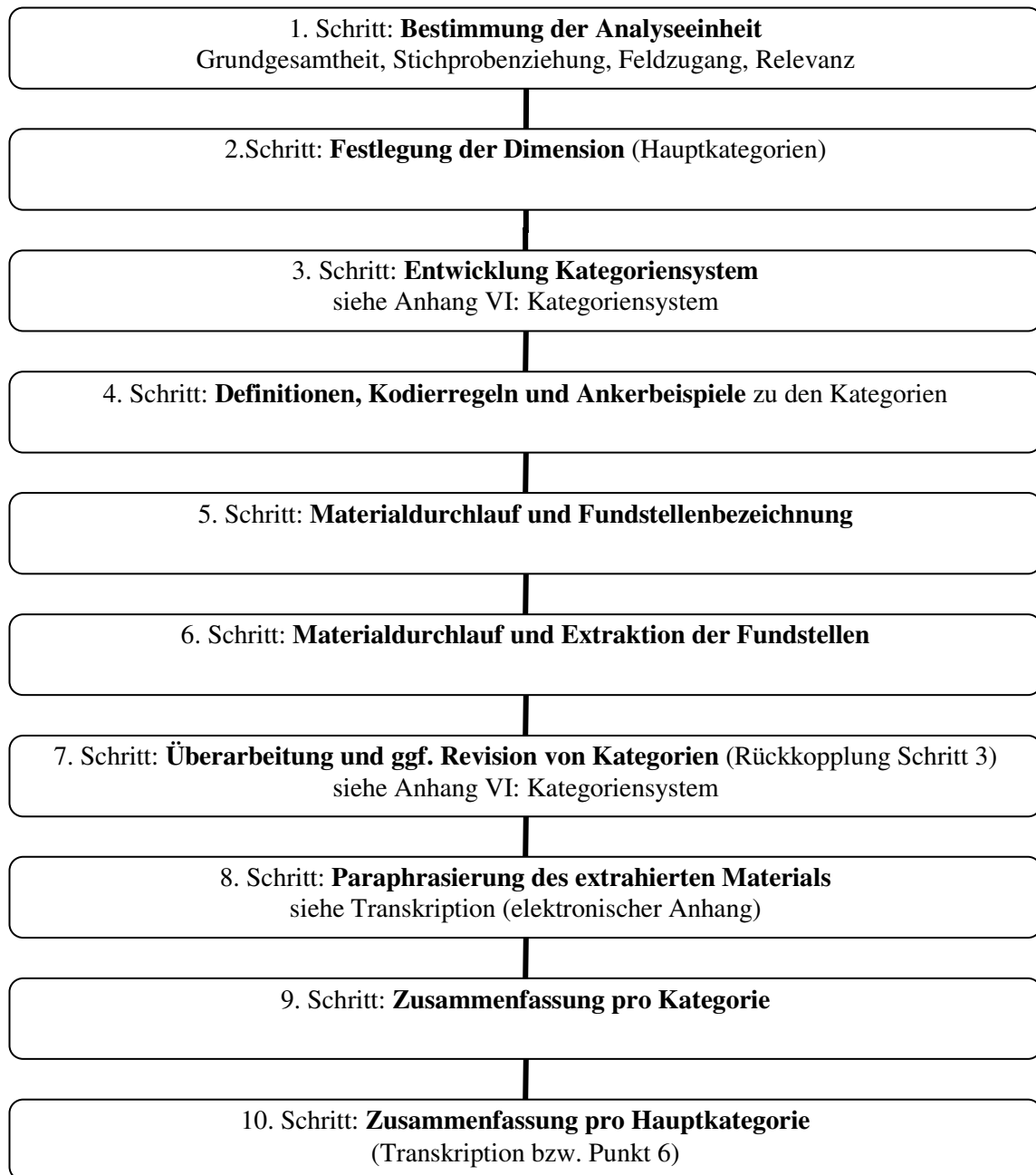
Im nächsten Zwischenschritt soll die Analysetechnik der inhaltlichen Strukturierung beschrieben und auf die Fragestellung angewendet werden.

Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung

Die spezielle Analysetechnik untersucht das vorliegende Material zu bestimmten Themenbereichen. Diese werden herausgefiltert und anschließend zusammengefasst. Welche Themenbereiche von der Extrahierung betroffen sind, richtet sich nach der theoretischen Ausrichtung, in diesem Falle nach den Überlegungen zur Kolonialisierungsthese von Jürgen Habermas und deren Anwendung auf das Praxisbeispiel. In Abbildung 1 werden die einzelnen Schritte erläutert:

Im ersten Schritt erfolgt die *Bestimmung des Ausgangsmaterials*. Nach Mayring führen dabei drei Schritte zur Bestimmung: Die Materialfestlegung (siehe 4.3.3: Auswahl der Befragten), die Entstehungssituation (siehe 4.3.4: Feldzugang und Verlauf der Befragung sowie die Relevanz des Forschungsprojektes im Gliederungspunkt 4.2) sowie die Formale Charakterisierung des Materials (vgl. Mayring 2003, 47). Das Letztbenannte beinhaltet die Form des vorliegenden Materials. Die geführten Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und durch die Transkription der zuvor flüchtigen Kommunikation in ein Textformat verschriftlicht (vgl. Dietmar 2004, 50). Dabei bediene ich mich des entwickelten Tabellenformates. Eine umfassende Transkription nach einem Transkriptionsmodell, z. B. dem Gesprächsanalytischen Modell, erfolgt aus zwei Gründen nicht. Einerseits schränkt der zeitliche Rahmen der Bearbeitung des Themas ein und andererseits besteht die Notwendigkeit einer ausführlichen Transkription nicht.

Abbildung 2: Das Ablaufmodell der inhaltliche Strukturierung (in Anlehnung an Mayring 2003, 89)



Die Inhalte zu den entsprechenden Themenbereichen stehen im Fokus. Das aufgezeichnete Tonmaterial wird nach dem Kategoriensystem verschriftlicht.

Die Interpretationsrichtung wird theoriegeleitet bestimmt. Die zugrunde liegende Fragestellung „In welchem Ausmaß findet eine Kolonialisierung der Lebenswelt durch systemische Imperative, in Form der Verrechtlichung und der Bürokratisierung, in der sozialpädagogischen Arbeitspraxis innerhalb der Projekte der ESF-Richtlinie statt“

fokussiert die Analyserichtung (vgl. Mayring 2003, 52). Darüber hinaus wird die Forschungsfrage mit unterschiedlichen Untersuchungsdimensionen mit Unterkategorien verfeinert, sodass ein Kategoriensystem entsteht, das die theoriegeleitete Interpretation des Textmaterials realisiert.

Im zweiten Schritt, *die Festlegung der Dimensionen*, der inhaltlichen Strukturierung, rücken die Hauptkategorien in den Vordergrund der Betrachtung. Die deduktive Entwicklung aus der Kolonialisierungsthese leiten vier Hauptkategorien ab: I. Die Logik des Projektes, II. die Verrechtlichung, III. die Bürokratisierung und IV die Bewältigungsstrategien. Diese Dimensionen werden im dritten Schritt – *Entwicklung des Kategoriensystems* – mit Unterkategorien verfeinert und in das entstehende Kategoriensystem integriert (siehe Anhang VI: Kategoriensystem).

Die Zuordnung und die Verfeinerung der Kategorien benötigen klare *Definitionen, Codierregeln und Ankerbeispiele* (vierter Schritt). Läge das nicht vor, wären die Kategorien nicht trennscharf entwickelt, was ein erhebliches Manko der Auswertung nach sich ziehen würde. Atteslandes formuliert aus diesem Grund Kriterien, die an das Categoriesystem herangetragen werden: Die Kategorien leiten sich aus den Hypothesen ab, die Kategorien und deren Ausprägungen müssen voneinander unabhängig und vollständig sein sowie zu den Dimensionen zugeordnet werden (vgl. Atteslandes 2010, 204).

Anschließend findet der erste *Materialdurchgang mit der Fundstellenbezeichnung* statt (fünfter Schritt). Dabei werden den Haupt- und Unterkategorien Textstellen zusortiert (vgl. Mayring 2003, 83).

Nachfolgend im sechsten Schritt werden die entsprechenden *Fundstellen aus dem Textmaterial extrahiert*.

Der nachfolgende Schritt dient zur *Überprüfung des Kategoriensystems*. Dabei werden manche Kategorien verworfen und andere weiter ausdifferenziert. Werner Früh bezeichnet diesen Vorgang als „Selektions- und Präzisierungsvorgang“ (Früh 2004, 77). In diesem Falle werden die Schritte drei bis sieben wiederholt, indem das Textmaterial mit dem revidierten Kategoriensystem erneuert durchlaufen wird. Dabei rückt die induktive Vorgehensweise in den Vordergrund, denn die Kategorien werden anhand des Materials gebildet, revidiert und präzisiert. Dieser Vorgang wiederholt sich so lange, bis das Kategoriensystem vollständig und erschöpft ist (vgl. Mayring 2004, 89).

Die anschließende *Paraphrasierung* (achter Schritt) fasst die Textpassagen inhaltstragend in einer einheitlichen Kurzform zusammen. Ausschmückende Passagen werden an dieser Stelle selektiert.

Inhaltsgleiche Textstellen werden im nächsten Schritt zusammengefasst und generalisiert, sodass eine *Zusammenfassung der Unterkategorien* vollzogen wird. Dabei wird das Material reduziert und auf ein höheres Abstraktionsniveau gehoben.

In dem abschließenden letzten Schritt erfolgt die *Zusammenfassung der Hauptkategorien*. Die durch die erste Reduktionsleistung entstandenen inhaltsgleichen Paraphrasen werden zusammengefasst, dabei erfolgt die Selektion von nicht relevanten Passagen. Nachfolgend werden die inhaltstragenden Textstellen gebündelt und integriert (vgl. ebd., 61).

5.2 KURZFRAGEBOGENAUSWERTUNG

Wie bereits eingangs erwähnt, integriert das Forschungsdesign einen Methodenmix. Neben dem Datenmaterial der Leitfadeninterviews wurde ein *standardisierter Kurzfragebogen* entwickelt, der Daten und Fakten der befragten Mitarbeiter der Projekte erfasst. Die standardisierten Daten der Kurzfragebögen wurden überblicksartig in Form einer Tabelle zusammengeführt, anschließend mit dem Excelprogramm ausgewertet und mit den Erkenntnissen der qualitativen Inhaltsanalyse verwoben. Von einer gesonderten Auswertung in einem separaten Gliederungspunkt wird abgesehen, weil der Zusammenhang der Ergebnisse sonst verloren bzw. auseinandergerissen wird.

6. RICHTLINIE „SOZIALPÄDAGOGISCHE VORHABEN ZUR KOMPETENZENTWICKLUNG VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN“

Die kritische Auseinandersetzung mit der zunehmenden Verrechtlichung und Bürokratisierung wird am Beispiel der Richtlinie erläutert. Unerlässlich scheint es an dieser Stelle den Blick auf die inhaltlichen Vorgaben der Richtlinie zu lenken. In einem zweiten Schritt werden die beteiligten Institutionen ins Feld geführt und deren Abhängigkeiten zueinander ins Verhältnis gesetzt.

6.1 INHALT DER RICHTLINIE

Das Sächsische Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (SMS) und das Sächsische Ministerium für Umwelt und Landwirtschaft sind die zuständigen Ämter der Richtlinie, die aus den Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert werden. Die Richtlinie zielt auf die Förderung der Schlüsselkompetenzen von Schülern zur Stärkung des Humankapitals ab. Dabei steht die mittel- und langfristige Integration der Schüler in den ersten Arbeitsmarkt bzw. in ein Ausbildungsverhältnis im Fokus. Den Schulabbrüchen und der Schulabsenz soll entsprechend gegengewirkt werden (vgl. Sächsische Staatsministerium für Soziales und das Sächsische Ministerium für Umwelt und Landwirtschaft 2013, 1). Das Projekt ist ein ergänzendes Angebot der Schulsozialarbeit (§ 13 Abs. 1 SGB VIII) und trägt durch persönliches Coaching der Schüler „[...] zur Entwicklung der Arbeitsfähigkeit“ (ebd., 1) bei. Die Zielgruppe umfasst Schüler ab der fünften Klasse mit besonderen sozialpädagogischen Bedarf. Was dieser besondere Unterstützungsbedarf beinhaltet, wird jedoch nicht definiert. Die einzusetzenden Methoden sind die Einzelfallhilfe (mit individueller Förderplanung), die Klassen- oder Gruppenarbeit und die Eltern- sowie Lehrerarbeit. In welchem Verhältnis die benannten Methoden umgesetzt werden, wird nicht erwähnt. Zuwendungsfähig sind freie Träger der Jugendhilfe, die mit einem Projektvorschlag das Förderverfahren einleiten.

Im Erzgebirgskreis wird auf Grund des „Vorliegen eines besonderen öffentlichen Interesses“ (ebd., 4) eine Vollfinanzierung der Projekte gewährleistet. Das stark arbeitspolitisch angehauchte Programm wird in einem mehrstufigen Verfahren mit unterschiedlichen Beteiligten von den freien Trägern der Jugendhilfe beantragt. Diese Komplexität der Antragsstellung sowie die Projektdurchführung resultiert aus den unterschiedlich beteiligten Institutionen bzw. Organisationen. Um das Beziehungsgeflecht zu entwirren, werden die Zuständigkeiten und die gegenseitigen Abhängigkeiten der Institutionen im nachfolgenden Abschnitt erläutert.

6.2 VERWEISUNGSZUSAMMENHANG – BETEILIGTE INSTITUTIONEN.

Die nachfolgende Grafik³⁵ zeigt die Verweisungszusammenhänge der beteiligten Institutionen mit deren Zuständigkeiten, die Kommunikationsstrukturen und Entscheidungsbefugnisse auf. Aus der Trägerperspektive wird das Förderverfahren und die Projektumsetzung näher beleuchtet:

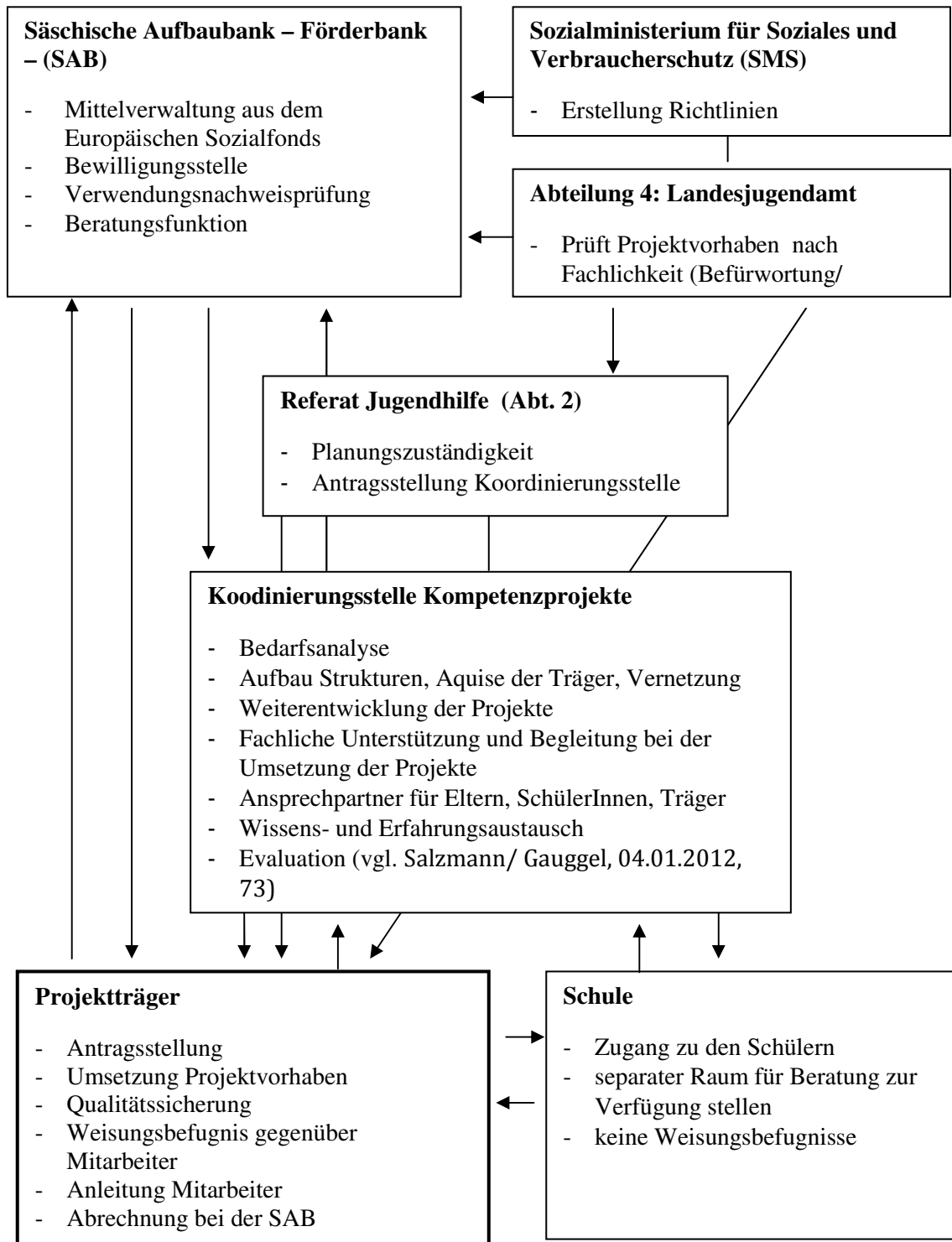
Der Träger bekundet mit dem Projektvorschlag – die Konzeption – das Interesse an der Förderrichtlinie und übergibt dies zur Vorprüfung an die Koordinierungsstelle der Kompetenzprojekte im Referat Jugendhilfe (Abteilung 2). Nach Befürwortung leitet der Träger die Konzeption an die SAB weiter und diese überreicht den Projektvorschlag zur inhaltlichen Prüfung an das Landesjugendamt³⁶. Im Falle der Befürwortung des Projektvorschlages gleicht die SAB die Konzeption und den vorläufigen Kosten- und Finanzierungsplan unter dem Aspekt der Förderfähigkeit ab. Dann erhält der Träger weitere Auflagen, die das Verfahren zur Antragsstellung fortführen: Einpflegen des Kosten- und Finanzierungsplans in die Pranosoftware³⁷, Einreichen trägerspezifischer Unterlagen für die Trägermappe (Unterschriftsprobe, Eintrag ins Vereinsregister, u.v.m.) und spezielle Auflagen, wie zum Beispiel die Erstellung eines Zertifikats mit den Publizitätsanforderung oder den individuellen Förderplan. Anschließend überprüft die SAB den Antrag erneut und erteilt die Zuwendung mit weiteren Auflagen: Einreichen der Kooperationsvereinbarung mit der betreffenden Schule, eine vorläufige Teilnehmerliste (Name, Adressen der Schüler), Arbeitsverträge mit den Dozenten (Mitarbeiter). Dieses Verfahren dauert von fünf bis zu acht Monaten. Anschließend erfolgt die Projektumsetzung. Der Träger unterliegt einer starken Nachweispflicht gegenüber der SAB: Der Zwischennachweis erfolgt aller zwei Monate, dabei werden die Kosten über die Pranosoftware abgerechnet, der Tätigkeitsnachweis der Dozenten (Mitarbeiter) einschließlich der Verwaltungskraft in monatlicher oder in täglicher Form nachgewiesen.

³⁵ Die Grafik besitzt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es werden förderungsbezogene Aspekte herausgehoben, um die Komplexität der beteiligten Akteure anzudeuten.

³⁶ Die inhaltliche Prüfung der Konzeption auf Fachlichkeit und Methodensicherheit ist die einzige Einbindung der Fachbehörde im gesamten Förderverlauf. Alle weiteren inhaltlichen Entscheidungen übernimmt die SAB als Bewilligungsbehörde.

³⁷ Die Pranosoftware ist ein computergestütztes Antragsportal.

Abbildung 3: Verweisungszusammenhang der beteiligte Akteure



(Quelle: Autor)

Gleichzeitig wird der Mittelabruf getätigt. Nach dem Eingang des Zwischennachweises veranlasst die SAB eine stichprobenartige Belegprüfung: Der Träger muss innerhalb

einer gesetzten Frist die Originalbelege und ggf. Stellungnahmen bei der Klassifizierung »Nicht zuwendungsfähig« einreichen. Dieser Nachweis erfolgt im zweimonatlichen Zyklus. Neben den abrechnungsbedingten Modalitäten muss der Träger die Qualitätssicherung und die inhaltliche Anleitung der Projektmitarbeiter garantieren. Er besitzt die Weisungsbefugnisse gegenüber den Angestellten.

Die SAB ist eine große Verwaltungsinstitution, die als Bewilligungsstelle der Projekte des Europäischen Sozialfonds fungiert. Die Institution verwaltet die bereitgestellten finanziellen Mittel aus dem ESF. Sie übernimmt die Überprüfung der Projektvorschläge auf Förderfähigkeit und erteilt den Zuwendungsbescheid an die Träger. Des Weiteren erfolgt über die SAB die Verwendungsnachweisprüfung in Form von Zwischen- und Endnachweisen. Die SAB definiert die Auflagen, die Fristen sowie die Verwendung der Projektmittel. Aus diesem Grund ist die SAB in dem Beziehungsgefüge der beteiligten Institutionen, die mit den ausgeprägtesten Macht- und Definitionsstrukturen.

Die Vermittlerinstanz zwischen dem Träger und der SAB übernimmt die *Koordinierungsstelle*, welche im Referat Jugendhilfe angesiedelt ist. Diese Stelle ist der Abteilung zwei (Arbeit, Jugend, Soziales und Gesundheit) untergeordnet. Die Stelle ist mit einem Vollzeitäquivalent ausgestattet und übernimmt folgenden Aufgaben:

- Aufbau der Netzwerkstrukturen (Trägerakquise)
- Bedarfsanalyse (Befragung aller Schulen im Erzgebirgskreis)
- Weiterentwicklung der Kompetenzprojekte
- Unterstützung der Träger bei der Umsetzung sowie fachliche und inhaltliche Anleitung
- Ansprechpartner für Schulleitung, Eltern, Schüler sowie Projektträger und Mitarbeiter
- Durchführung von Wissens- und Erfahrungsaustausch
- Evaluation der Kompetenzprojekte im Erzgebirgskreis (vgl. Salzmann/Gauggel 04.01.2012, 73)

Die Koordinierungsstelle ist selbst ein Modellprojekt des ESF und wird genauso wie die Kompetenzprojekte bei der SAB beantragt und abgerechnet. Ein Abhängigkeitsverhältnis von der SAB ist zu verzeichnen. Die wesentlichsten Funktionen der Koordinierungsstelle umfassen die Projektkoordination sowie das Übermitteln der Grundsatzfragen an den Abteilungsleiter der SAB. Gleichzeitig erfüllt sie eine Planungszuständigkeit durch die untergeordnete Position innerhalb des Referats Jugendhilfe.

Die Schulleitung unterzeichnet nach dem Bewilligungsbescheid mit dem Projektträger eine Kooperationsvereinbarung. Darin erklärt die Schulleitung die Zusammenarbeit mit dem Projektträger und versichert, dass ein separater Beratungsraum für das Projekt zur Verfügung steht. Die Weisungsbefugnis gegenüber den Projektmitarbeitern obliegt der Trägerverantwortung. Weitere Kooperationsregelungen sind in der Vereinbarung nicht enthalten. Für die Bedarfsanalysen und die Evaluation führt die Koordinierungsstelle eine standardisierte Befragung an den Schulen zur Ermittlung und zur Überprüfung der Projekte durch.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die SAB verfügt über die entscheidende Definitionsmacht im Beziehungsgeflecht der Institutionen. Die Träger, aber auch die Koordinierungsstelle, geraten in ein Abhängigkeitsgefüge von der SAB. Im Förderverfahren nehmen die Schulen sowie auch die Fachbehörde, das Landesjugendamt, eine untergeordnete, vernachlässigende Position ein.

Es drängt sich die Frage auf, welche konkreten Folgen sich aus dem Beziehungsgeflecht in der Alltagspraxis ergeben und in welcher Relation die Verrechtlichungs- und Bürokratisierungstendenzen zu den beteiligten Institutionen stehen. Im nachfolgenden Abschnitt werden alle Ergebnisse interpretativ miteinander verwoben, um ein ganzheitlichen Blick auf die Masterthematik zu werfen.

7. FORSCHUNGSERGEBNISSE

Die Darstellung der Forschungsergebnisse lehnt sich an das entwickelte Kategoriensystem an. D. h., die fünf Dimensionen strukturieren die Präsentation der Ergebnisse. Beginnend erfolgt die inhaltliche Projektausrichtung (7.1), um einen Überblick oder ein Gespür für die Projektarbeit herzustellen. Der Gliederungspunkt 7.2 greift die Verrechtlichung auf, sprich die rechtlichen Vorgaben, die systemisch von der Verwaltungsbehörde (SAB) für die Projekte gelten. Anschließend rückt die Bürokratisierung – die Umsetzung der rechtlichen Vorgaben – in den Mittelpunkt der Betrachtung. Die aufkeimenden Widersprüche zwischen den Prinzipien der Sozialen Arbeit, den herangetragenen rechtlichen und bürokratischen Auflagen und deren Subjektivierung der Sozialarbeiter beleuchtet der Abschnitt 7.4. Nachfolgend gehe ich auf die unterstützenden Faktoren der Kooperationen ein, welche die erlebbaren,

subjektiven Widersprüche auffangen können (7.5). Aus diesen Zwischenergebnissen lässt sich die Logik des Projektes ableiten: Fördert das Projekt eher das Kommunikative Handeln (Lebensweltorientierung) oder das zweckrationale Handeln (Systemorientierung) als Leitorientierung. In anderen Worten: Handelt es sich, auf Grundlage der Rahmenbedingungen, um eine systemisch infizierte Soziale Arbeit, die vom Recht und Bürokratisierung überformt und somit legitimiert wird? Oder wurde das Projekt für systemische Handlungsbereiche ins Leben gerufen, wo sich die Rechtsbeziehungen weiter verdichten (7.6)? Im abschließenden Gliederungspunkt schlage ich die Brücke zur Kolonialisierungsthese von Jürgen Habermas. Hierbei wird die leitende Forschungsfrage „In welchem Ausmaß findet eine Kolonialisierung der Lebenswelt durch systemische Imperative, in Form von der Verrechtlichung und der Bürokratisierung, in der sozialpädagogischen Alltagspraxis am Beispiel der Projekte der ESF-Richtlinie statt“ beantwortet (7.7).

7.1 INHALTLICHE PROJEKTAUSRICHTUNG

Insgesamt wurden sieben Mitarbeiter von sechs verschiedenen Projektträgern im Erzgebirgskreis interviewt. Davon arbeiten drei Mitarbeiter an Gymnasien, zwei an Oberschulen und zwei an einer Förderschule. Die Durchführung der Projekte begann Mitte bis Ende des Jahres 2013. Nur ein Mitarbeiter nahm schon 2011 die Arbeit an einer Oberschule auf (vgl. Abbildung 2: Überblick Kurzfragebögen).

Ziel der Kompetenzprojekte ist die Förderung sowie die Stärkung von Schlüsselkompetenzen bei den Schülern an der jeweiligen Schule.

„Großes Ziel bei uns ist, die Förderung von Schlüsselkompetenzen. Bei uns ist es aufgliedert in Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Personal- und Sozialkompetenzen. Die alle gleich viel auch wiegen. Die sollen hauptsächlich durch Einzelfallhilfe gefördert werden“ (Douglasie, 00:00:35).

Konzeptionell überwiegt die Methode der Einzelfallhilfe mit individueller Förderplanung. Darüber hinaus wird die Methode durch die Gruppenarbeit komplementiert, um vorrangig die sozialen Kompetenzen auszubauen. Die Einzelfallhilfe und die soziale Gruppenarbeit werden von allen befragten Mitarbeiter angewendet. Darüber hinaus versiegen die inhaltlichen Gemeinsamkeiten. Die Variationsbreite der angewendeten Methoden steigt von Elternarbeit, Erlebnispädagogik, Pausenbetreuung, Arbeiten im Unterreich, Unterricht,

Gemeinwesenarbeit bis hin zur Berufsorientierung. Außergewöhnlich ist, dass bei zwei Projekten, Cassia und Douglasie, die Gruppenarbeit sowie die Arbeit im Klassenverbund als nicht förderfähig deklariert werden:

„Und klassenweise dürfen wir ja auch nicht reingehen. Das wäre auch noch was. Und ich denke, da wäre auch noch ganz viel Potenzial da, wo man ansetzen könnte. Gerade was das Klassenklima an sich betrifft“ (Cassia, 00:08:44).

Die Potenziale der verschiedenen Methoden, die ergänzend die Kompetenzentwicklung bei den Schülern steigern können, bleiben ungenutzt. Des Weiteren kritisieren die Befragten die Einzelfallhilfe als Schwerpunkt der Arbeit als zu einseitig:

„Ich finde diese inhaltliche Bindung an die Einzelfallhilfe nicht sinnvoll. Also, ich kann den Hintergrund verstehen, aber ich gehe ihn nicht mit. Dass halt wirklich gesagt wird, jeder Schüler soll individuell gefördert werden, um so viel wie möglich aus dem rauszuholen aus dem Humankapital, das kann ich schon verstehen. Aber ich finde es wirklich nicht sinnvoll, dass man darauf festgelegt wird, sondern ich würde das gerne offener gestalten. D. h. die Gruppenarbeit nicht so ein Geplänkel nebenher ist, sondern dass es eine zweite Säule mit ist, weil es mindestens genauso wichtig mit ist und effektiv ist an manchen Stellen, viel effektiver als eine Einzelfallhilfe“ (Douglasie, 00:40:52).

Ein Argument, welche alle Interviewten wiedergeben, ist, dass im Rahmen der Einzelfallhilfe die sozialen Kompetenzen, wie Teamfähigkeit, nicht förderbar sind. Der Ausbau der sozialen Kompetenz kann nur in einem Gruppensetting stattfinden. Obwohl die Fachkräfte der SAB dies erläutert haben, hält die SAB an der Einzelfallhilfe als strikte Methode fest.

Besonders verwundernd ist, dass die Richtlinie klar die Intention des Förderprogrammes vorgibt: Diese strebt eindeutig die Integration der Schüler in den ersten Arbeitsmarkt oder in ein Ausbildungsverhältnis an. Praktisch setzen nur zwei Projekte den inhaltlichen Schwerpunkt u. a. auf die Berufsorientierung. Ein Mitarbeiter begründet, dass die Bedeutsamkeit der Berufsorientierung von den Schülern in geringerem Grade empfunden wird:

„Die Ausrichtung bezüglich der Berufswahl, bzw. der Schwerpunkt, der gelegt wurde auf die Berufsausbildung. Das ist in der Schule bzw. bei der Arbeit nicht relevant. [...] Was nach der Schule passiert soweit sind die nicht, soweit können die noch nicht denken“ (Buche, 00:08:48).

Abbildung 4: Überblick Kurzfragebögen

Projekt-träger anonymisiert	Organisationsgröße	Projektbeginn	Anzahl MA im Projekt	Verwaltungskraft	Ausbildung	Alter	Berufserfahrung	Erfahrung mit EU-Projekt	Schulform	Schülergesamt	Teilnehmer (SAB)	Teilnehmer (tatsächlich)
Ahorn	-	01.08.13	2 MA (je 28 h)	Ja	Sozialpädagoge	33 und 27	Ja Erwachsenenbildung u. Beratungsstelle	Ja	Gymnasium	600	45	45
Buche	60 MA	01.08.13	4 MA (3 MA mit 40 h und 1 MA mit 20 h)	Ja	Freizeitpädagoge/Fachkraft f. Soziale Arbeit	47	Ja (Berufseinstiegsbegleitung)	Nein	Oberschule	360	15	30
Cassia	10 MA	01.10.13	1 MA (40 h)	Ja	Bachelor of Arts (Soziale Arbeit)	22	Nein	Nein	Gymnasium	600	15	20
Douglasie	-	01.10.13	1 MA (32 h)	Ja	Bachelor of Arts (Soziale Arbeit)	22	Nein	Ja (FSJ)	Gymnasium	700	12	26
Esche	80 MA	01.11.11	1 MA (25 h)	Ja	Diplom-Sozialpädagoge (BA)	37	Ja (Leitungsfunktion)	Ja	Oberschule	300	12	15
Fuchsie Gingo	12 MA	01.08.13	2 MA (1 MA mit 20 h, 1 MA mit 2 h)	Ja	Magister Pädagogik	32	Ja (§ 11 SGB VIII)	Nein	Förderschule	195	8	8

Festzuhalten bleibt, dass trotz der einheitlichen Richtlinie die Projektausrichtung inhaltlich ganz verschieden umgesetzt wird. Die Einzelfallhilfe und die soziale Gruppenarbeit werden zwar in allen Projekten angewendet, doch in einem unterschiedlichen Umfang. Die verschiedene Methodenverwendung beruht einerseits auf der bewilligten Konzeption, die vom Träger eingereicht wurde, andererseits auf der Überprüfung der Förderfähigkeit seitens der SAB-Bearbeiter. Im Zuge der Prüfung wurde hauptsächlich die Erlebnispädagogik, die Arbeit im Klassenverbund, aber auch zum Teil die soziale Gruppenarbeit nicht bewilligt. Der herauszuhörende Wunsch nach einer flexiblen Methodengestaltung der Fachkräfte ist klar definiert, bleibt jedoch von der Bewilligungsbehörde ungehört.

7.2 VERRECHTLICHUNGSTENDENZEN

Die Verrechtlichung führt eine weitere Dimension der Forschungsfrage in den Raum. Darunter verstehe ich die Einführung von rechtlichen Vorgaben, die systemisch – also von der SAB sowie dem Sozialministerium für Soziales und Verbraucherschutz – in die Lebenswelt der Sozialarbeiter eindringen. Die Auflagen sind im Zuwendungsbescheid definiert und variieren bei den Projektträgern, d.h. der rechtliche Regelbereich weist eine unterschiedliche Intensität der Verpflichtungen auf. „Von daher liegt es nahe zu sagen, Recht sei umso mehr »Sozialrecht«, je mehr es von einem sozialpolitischen Zweck geprägt ist, und umso weniger, je weniger es von einem sozialpolitischen Zweck geprägt ist“ (Kübler/Friedrich 1984, 14).

Um sich dem Ausmaß der Verrechtlichung in der Projektumsetzung anzunähern, dienen folgende Hauptkategorien: Kontrollmechanismen, teilnehmerbezogene Vorgaben, die Befristung des Projektes, Zwang zur Projektumsetzung, die Fristsetzung, die Projektvorstellung, die Spontanität sowie die Fördermodalitäten. Im nachfolgenden Abschnitt werden die Hauptkategorien ausgewertet, um abschließend die Hypothesen zu prüfen (Hypothese fünf: „Je mehr Kontrollmechanismen in die Arbeit der Sozialarbeiter dringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass diese ihr Vorgehen rechtlich absichern“ und Hypothese sechs: „Je mehr Kontrollmechanismen in die Arbeit der Sozialarbeiter dringen, desto zweckrationaler handeln diese“).

Kontrollmechanismen:

Über die Hälfte der Befragten empfinden, dass sie in der alltäglichen Arbeit seitens der SAB kontrolliert werden. Als Kontrollinstrumente benannten die Sozialarbeiter den Tätigkeitsnachweis, Teilnehmerliste sowie die Abrechnungs³⁸- und Dokumentationsauflagen³⁹:

„Gerade Tätigkeitsnachweis denke ich schon. Da kommt man sich auch sehr kontrolliert vor, weil ich da ja nicht hinschreiben kann 'Büroarbeit', die ich vielleicht eine Stunde gemacht habe, weil es nicht aussagekräftig genug ist. Du arbeitest wirklich und dann überlegst du 'was schreibst du rein'. Es ist manchmal schon schwierig zu sagen, was schreibe ich da jetzt rein und was lass ich weg“ (Douglasie, 00:21:41).

Die Tätigkeitsnachweise dienen zur Überprüfung bzw. Kontrolle der geleisteten Arbeit. Manche Projektträger, z. B. Fuchsie und Gingo, müssen diesen in dreifacher Form nachweisen: einen monatlichen, einen wöchentlichen und einen täglichen Beleg. Die Nachweispflicht in dreifacher Form sprengt den Rahmen einer angebrachten Überprüfung. Es ist nicht verwunderlich, dass die Mitarbeiter ein Gefühl des Misstrauens seitens der SAB verspüren:

„Vor allem fühlt man sich kontrolliert von Fachkräften, sie sind halt Bankmitarbeiter, wenn ich es mal ganz blöd sage, das sind keine Sozialarbeiter und das ist halt besonders bitter, wenn sie halt Maßgaben vorgeben, die ich in der Sozialen Arbeit gar nicht weit hoch anrechne, die aber für die relevant sind“ (Gingo, 00:17:42).

Diese formulierte Kritik wird von allen Interviewten getragen: Der Widerspruch von Entscheidungsmacht der SAB und dem gering ausgeprägten Fachverständnis der SAB-Sachbearbeiter vom Tätigkeitsbereich der Sozialen Arbeit wird genährt. Als nebensächlich wird die Vorortprüfung eingeschätzt, da diese nur bei einem befragten Träger und ohne Abweichungen von den gewohnten Überprüfungen stattfand.

Teilnehmerbezogene Vorgaben:

Der Handlungsspielraum für die Mitarbeiter in den Projekten wird durch zahlreiche teilnehmerbezogene Vorgaben eingeengt: Einverständniserklärung der Eltern, Erstellung von Zertifikaten, eine vorgeschriebene Teilnehmerzahl, vorgegebene Klassenstufen, Zugangsvoraussetzung zur Teilnahme, das Anlegen einer Schülerakte

³⁸ Die Abrechnungsaufgaben umfassen den aller zwei Monate durchzuführender Zwischennachweis und die anschließende Belegprüfung.

³⁹ Zu den Dokumentationsaufgaben (Dimension Bürokratisierung) gehören umfangreiche Einzelfall- und Gruppenstundennotizen (Förderplanung).

und den Ausschluss von Teilnehmern. Diese Fülle an Vorgaben variiert bei den Projektträgern stark. Allen gemeinsam sind die Maßregeln der Einverständniserklärung der Eltern, die Aushändigung der Zertifikate und die vorgeschriebenen Teilnehmerzahlen. Die Einverständniserklärung sticht mit besonders hartformulierter Beanstandung ins Auge. Die Erklärung der Eltern beinhaltet die Weitergabe der personenbezogenen Daten ihres Kindes mit Geburtsdatum, Adresse an die SAB und die Einsicht in den Förderplan. Die Bewilligungsbehörde hebt durch die Weitergabe der personenbezogenen Daten an die SAB und der somit einhergehenden Einschränkung des Bundesdatenschutzgesetzes⁴⁰, die Schweigepflicht der Sozialarbeiter (§ 203 Strafgesetzbuch) aus (vgl. Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz 2014, § 203 Strafgesetzbuch). Die befragten Sozialarbeiter sehen die Weitergabe der personenbezogenen Daten als Verstoß gegen die Schweigepflicht an:

„Aber als es dann hieß: 'Ja, ihr müsst die Namen der Schüler, diese Teilnehmerlisten ist auch O. K., aber nicht so ausführlich. Name ist O. K., aber Geburtsdatum, Anschrift, Wohnort, das finde ich – das gehört vielleicht dokumentiert – aber es gehört in keine Liste rein, die man dann weitergibt. Das sind alles so sensible Daten, wo ich sage, die sollten eigentlich bei mir in meinem Büro, in meinen Akten bleiben. Und dass die SAB-Akteneinsicht nehmen darf, finde ich das ist ein No Go, das geht gar nicht“ (Gingo, 00:09:35).

Darüber hinaus birgt es für die alltägliche Arbeit Gefahren des Abbruchs der Hilfeleistung in sich. Die Schüler weisen aus Angst vor der Offenbarung gegenüber den Eltern die Hilfe ab. Die Eltern hinterfragen die Hilfeleistung der Sozialarbeiter nach den Gründen und sind z. T. nicht bereit die Einverständniserklärung abzulegen. Ein Sozialarbeiter zog aus diesem Widerspruch die Konsequenz, dass er die Förderpläne nicht zur Einsicht der SAB bereitstellt. Andererseits wird der Einverständniserklärung ein positiver Aspekt abgerungen. Sie dient als eigene Absicherung der Sozialarbeiter und deren Vorgehensweise. Diese Perspektive auf die Weitergabe der Daten wird nur von einer Fachkraft geteilt:

„Ist teilweise schwierig, aber teilweise notwendig. Gerade zur Einwilligungserklärung, ist auch eine Absicherung für mich einfach, dass die Eltern nicht im Nachhinein sagen, was macht denn der mit meinem Kind. Das kann oftmals nach hinten los gehen“ (Douglasie, 00:14:45).

⁴⁰ Dies geschieht auf der Grundlage der Offenbarungsbefugnis zum »Zweck der Abrechnung« (vgl. Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz 2014, § 28 Bundesdatenschutzgesetz).

Die innen wohnende Problematik der Erklärung führt zu inneren Widersprüchen zwischen den Prinzipien der Sozialen Arbeit und der Verrechtlichung. Dieses Dilemma wird im Gliederungspunkt 7.4 aufgegriffen und tiefer beleuchtet.

Eine weitere Vorgabe im Zuwendungsbescheid ist die Anfertigung von Zertifikaten für die Teilnehmer. Auf diesen werden die Inhalte der Förderung, der Umfang der Maßnahme sowie die Publikationsvorschriften der SAB festgehalten. Über den Sinn und Nutzen der Zertifikate zeichnet sich zweierlei Sichtweise der Interviewten ab: Einerseits sehen manche Sozialarbeiter diese im Rahmen der Schulsozialarbeit als völlig deplatziert, da diese den Schülern missfallen:

„Was noch so eine Vorgabe der Richtlinie wäre das Zertifikat für die Schüler in der Einzelfallhilfe. Ja, da stehen wir auch noch etwas skeptisch gegenüber. Ob das soviel Sinn macht? Natürlich werden wir jeden so ein Zertifikat erstellen, aber muss das unbedingt sein? Bei solchen Qualifizierungsprojekten von der SAB ist das ja völlig einsichtig, aber bei der Schulsozialarbeit Zertifikaten auszustellen? Die werden mit den Zertifikaten nichts anfangen können“ (Ahorn, 00:28:13).

Andererseits schätzen einige Befragte die Zertifikate als Wertschätzung der geleisteten Teilnahme von Schülern. Große Unsicherheiten verursacht jedoch der anzugebene Inhalt.

„Eigentlich finde ich es schön für die, die teilnehmen, dass sie wirklich was am Ende in der Hand haben. Es sind bloß ein paar offene Fragen für mich, die noch nicht geklärt sind: Bekommt man das Zertifikat mit Ende des Schuljahrs? Gerade weil wir nicht wussten, wie geht es nach diesem Schuljahr weiter. Stell ich jetzt Zertifikate aus oder nicht? Bekommt jeder das jetzt automatisch am Ende des Schuljahres? [...] Wer muss auf dem Zertifikat alles unterschreiben“ (Douglasie, 00:32:59)?

Eine größere Herausforderung der Fachkräfte stellen nicht die Zertifikate, sondern die vorgeschriebene Teilnehmerzahl dar. Im Zuwendungsbescheid wird die festgelegte Teilnehmerzahl, die im Projekt zu fördern sind, determiniert. Durchschnittlich sind es bei den befragten Mitarbeitern 18 Schüler, wobei die Anzahl der Teilnehmer von acht bei Fuchsie und Gingo bis 45 Schüler bei Ahorn abweichen. Das Problem, was die Mitarbeiter äußerten, sind die im Vorfeld – von der Schulleitung – namentlich weiter an die SAB gemeldeten Teilnehmerdaten. Die Teilnehmerlisten mussten innerhalb von einem Monat in das Projekt aufgenommen werden, sprich die Einverständniserklärung der Eltern sowie das Anlegen der Teilnehmerstammbblätter auf dem ESF-Portal muss erfolgt sein.

„Bei mir war ja Projektbeginn hier an der Schule ab 01.10., das war ja mein erster Arbeitstag und ursprünglich sollte das Projekt – der Bewilligungszeitraum war der 01.09 – und da sollte

bis 01.10. die Teilnehmerliste stehen. Und ich hatte im Prinzip diesen ersten Monat Zeitraum nicht und musste das dann innerhalb der ersten zwei Wochen dann bewerkstelligen und es war ganz schwer, weil man sich erst mal in die Schule einfitzen muss und sich allen vorstellen muss. Man hat ja da wirklich da keine Teilnehmer parat. Wir haben dann auch gezwungener Maßen Verträge zurückdatiert“ (Douglasie, 00:08:17).

Das Zitat verdeutlicht, in welcher Situation sich die Sozialarbeiter befunden haben: neuer inhaltlicher Arbeitsbereich, eine noch unbekannte Schule, unbekannte Schüler und gleichzeitig die Vorgabe bezüglich der Teilnehmerlisten. Tatsächlich werden bei vier befragten Projekten mehr Teilnehmer als festgeschrieben begleitet. Der Bedarf an Hilfeleistungen ist demnach vorhanden. Dies führt jedoch unweigerlich zur Überforderung der Mitarbeiter:

„Also ich habe 26 Teilnehmer und es sind schon mal mehr. Also es sind jetzt schon ein paar raus. Aber es hat es deutlich überstiegen, wie es angedacht war und wenn man überlegt ich habe eine 32 Stundenwoche und so viele Teilnehmer wie jemand mit einer 40 Stundenwoche. Es ist teilweise gar nicht mehr machbar“ (Douglasie, 00:16:01).

Nach welchem Personalschlüssel die Anzahl der zu erbringenden Teilnehmer pro Projekt von der SAB festgelegt wird, lässt sich an dieser Stelle nicht beantworten.

Ein Drittel der Projekte können laut Bescheid nur mit bestimmten Klassenstufen arbeiten. Von dieser Restriktion sind die Projekte Esche und Fuchsie/Gingo betroffen. Esche beantragt die Fördermittel seit dem Jahr 2011 und unterliegt somit der überholten Richtlinie, die eine Klassenbeschränkung auf die siebte Klasse vorsieht. Bei Fuchsie und Gingo hingegen beruht die Einengung aufgrund der Abgrenzung zur Schulsozialarbeit (§ 13 SGB VIII), welche zusätzlich an der Förderschule zu leisten ist.

„Ja, das haben wir in das Konzept mit reingenommen, eben damit wir uns ein bisschen von der Schulsozialarbeit abgrenzen, weil bei uns gibt es an der Schule Schulsozialarbeit und deswegen haben wir bewusst gesagt, der Kompetenzentwickler ist nur für die Klassen sieben bis neun [...]. Ist aber total schwierig, weil es kommen trotzdem Schüler“ (Gingo, 00:29:12).

In der alltäglichen Arbeit ist es für die Sozialarbeiter schwierig diese Vorgabe zu erfüllen. Da die Schüler und Lehrer die verschiedenen Tätigkeiten – Kompetenzentwicklung und Schulsozialarbeit – nicht trennscharf differenzieren (können). Die verbleibenden Projekte (Ahorn, Buche, Cassia und Douglasie) haben keine festgelegten Klassenstufen, wobei der Arbeitsschwerpunkt auf den fünften bis achten Klassen liegt.

Aus der Richtlinie geht hervor, dass die Teilnehmer „Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen ab der Klassenstufe fünf mit erhöhtem sozialpädagogischen

Unterstützungsbedarf“ (Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz und den Sächsischen Staatsministerium für Umwelt und Landwirtschaft 22.10.2013, 2) sind. Dies impliziert eine bestimmte Zugangsvoraussetzung zur Projektteilnahme:

„Also, es ist schon festgelegt: sozial benachteiligte, individuelle Beeinträchtigung und vor allem schulische Defizite“ (Douglasie, 00:29:29).

Der defizitorientierte Blick auf die Teilnehmer wird in der Gänze nicht von allen Sozialarbeitern geteilt. Der Löwenanteil der Befragten äußert, dass jeder Schüler an dem Projekt teilnehmen kann – insofern die Einverständniserklärung der Eltern vorliegt. Nur ein Befragter würde die Schüler ausschließen, wenn diese nicht nachgewiesen wurde:

„Das Projekt ist für alle da, aber man braucht die Einverständniserklärung der Eltern, sonst können die Schüler nicht im Projekt sein. Die können da nicht mitmachen, denen kann man dann nicht helfen“ (Cassia, 00:36:18).

Diese Ansicht greife ich später in der Erörterung, ob es einen Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und den gelebten Prinzipien der Sozialen Arbeit gibt, noch einmal auf. Schließlich wurde das Anlegen einer Schülerakte mit individueller Förderplanung als Auftrag im Bescheid formuliert. Das wird in einem unterschiedlichen Umfang praktiziert:

„Ich habe das untergliedert, was ich am Anfang alles mach: das Schülerdatenblatt, [...] dann kommen hier die Unterlagen, die ich für die SAB brauche: Vereinbarung, dann habe ich drin die Einwilligungserklärung, die Fotoerlaubnis, die Schweigepflichtentbindung, [...], dann kommen halt die Bögen zur Förderplanung: die allgemeinen Angaben, die Auffälligkeiten, [...] die Einschätzungsbögen und halt dann die Förderplanung. Ich mache dann auch noch mal diesen Punkteplan. Jedes Mal, wenn sie eine Einzelfallhilfe besucht haben oder am GA-Projekt teilgenommen haben, dann bekommen sie ihre Punkte“ (Esche, 00:20:19).

Das Zitat weist auf eine äußerst umfangreiche Schülerakte hin. Stellt jedoch keine Ausnahme dar, sondern wird in abgewandelter Form von allen Befragten in der Praxis angewendet. Neben den teilnehmerbezogenen Vorgaben ruft der Projektcharakter der Förderung durch die geregelten Bewilligungszeiträume Nachteile bringende Folgen hervor.

Projektbefristung:

Befristete Projekte sind in ihrer Wirksamkeit und Nachhaltigkeit umstritten. Die Befristung beeinträchtigt die Fachkräfte und führt zu Verunsicherungen aller Beteiligten (Fachkraft, Lehrer, Schüler). Inhaltlich bleibt die Frage nach der Gestaltung einer Ablösungs- oder Übergangsphase offen. Ein enormer Erwartungsdruck zur Weiterführung wird an die Mitarbeiter formuliert. Dies führt die Mitarbeiter in ein persönliches Dilemma: Einerseits finden sich die Fachkräfte mit den prekären Arbeitsbedingungen ab und fokussierten ihr Denken und Handeln nach der Projektlaufzeit und suchen zwangsweise nach anderen Beschäftigungsmöglichkeiten. Andererseits versuchen die Sozialarbeiter bei einer möglichen Fortführung Anlaufschwierigkeiten zu reduzieren, indem sie jetzt schon für die Fortführung planen und agieren.

„Das ist sehr anstrengend. Ich mach die Arbeit sehr gerne. Ich würde auch sehr gerne hier bleiben, aber immer dieses Ungewisse 'Wird es jetzt weitergehen oder nicht weitergehen? [...] Man ist halt auch auf das Geld angewiesen, man hat eine Familie zu ernähren und hat aber auch ein Kind, was nebenbei funktionieren sollte und da ist man manchmal in einem Zwiespalt. Und da überlegt man sich, ob man sich doch nach einer anderen festen Stelle irgendwo umschaute. Andererseits ist es wahrscheinlich in den Bereich auch alles andere auch befristet“ (Esche, 00:36:06).

Neben der doppelten Subjektivierung mit denen die Sozialarbeiter versuchen das Dilemma zu bewältigen, wirkt sich die Befristung auch negativ auf das Klientenverhältnis aus:

„Es gibt sicherlich viele, die würden das Eine oder Andere anvertrauen, aber sie wissen nicht, ob die Arbeit weitergeht. Deshalb sind sie jetzt zurückhaltend“ (Ahorn, 00:37:42).

Die bewusste Zurückhaltung der Problemlagen seitens der Schüler ist ein Zeichen für deren Verunsicherung. Wie sollen die Fachkräfte Beziehungsabbrüche bei den Schülern vermeiden, wenn diese selbst unter befristeten Arbeitsverhältnissen leiden? Das bleibt auf der Mikroebene unbeantwortet, da die Verantwortung den politischen Entscheidungsträgern und den jugendpolitischen Vertretern der Organisationen der Sozialwirtschaft (Dachverbände) obliegen. Festzuhalten bleibt, dass die von der SAB intendierte »soziale Nachhaltigkeit« bei einer Projektförderung (fast) unmöglich zu realisieren ist.

Zwang zur Modulumsatzung:

In einem Projekt übte die SAB den Zwang zur Projektumsatzung eines beantragten Moduls aus. Der Projektträger Douglasie stellte während der Umsetzung des Moduls fest, dass dieses nicht dem Bedarf der Zielgruppe entspricht. Nach Rücksprache mit dem SAB-Sachbearbeiter musste das Modul, trotz Bedenken der Fachkraft, umgesetzt werden:

„Dann muss ich Gruppenarbeit, die speziell Projekte bei mir machen. Das ist speziell das Modul 'Musik macht Gefühle' – das ist richtig vorgegeben, da komme ich auch nicht darum – (durchführen)“ (Douglasie, 00:10:01).

Fristsetzung der SAB:

Eine weitere rechtliche Charakteristika ist die Fristsetzung für die einzureichenden Unterlagen des Zwischennachweises und bei der Beantragung der Überbrückungsmaßnahme (von August 2014 bis 31.12.2014). Die kurzterminierte Fristsetzung ist arbeitsintensiv und geht zu Lasten der Fachkraft und der Klienten. Es besteht ein Machtgefälle bei der Fristsetzung: Die Träger haben eine 14tägige Bearbeitungszeit für die Auflagen und die SAB benötigt Monate für die Entscheidungen. Die SAB definiert das Zeitkontingent. Die ausgeprägten Machtstrukturen der SAB steigern proportional die Ohnmacht bei den Projektträgern.

„Die Zeit ist einfach viel zu lang, oder zu kurz. Für die Projekte zu kurz und die lassen sich zu lange Zeit“ (Cassia, 00:45:11).

Hinzu kommt, dass durch unterschiedliche Aussagen von SAB-Sachbearbeitern bzgl. der einzureichenden Unterlagen die Fachkräfte verunsichert werden. Es liegt eine Intransparenz vor. Der Weiteren leiden die Qualitätssicherung und die Arbeit mit den Schülern unter den kurzen Stichtagen.

„Ja, das war wahnsinnig kurzfristig, weil ich und meinen Kollegen im Urlaub waren und ich ihn aus dem Urlaub holen musste und es war eine einzige Hauruckaktion. Ich hätte mir gewünscht, dass der Zeitraum nicht so knapp ist, um auch einfach zu gucken, dass die Konzeption oder der Antrag, den ich dort hinschicke, dass der wirklich passt und nicht so zusammen gewürfelt. [...] Auch das Einholen der verschiedenen Stellungnahmen, das dauert! Und da war die Zeit echt sehr kurz bemessen“ (Douglasie, 00:37:25).

Darüber hinaus warten die Träger auf die Kostenübernahme bei einer Beanstandung seitens der SAB bis zum Projektabschluss. Das erhöht das finanzielle Wagnis, wenn

Projekte über den ESF finanziert werden: Die Träger finanzieren die Personal- und Sachkosten, ohne eine Sicherheit zur Zuwendungsfähigkeit zu haben.

Projektvorstellung im Referat Jugendhilfe:

Allgemein stellt die Projektvorstellung im Referat Jugendhilfe eine Auflage für alle 38 Kompetenzprojekte im Erzgebirgskreis dar. Verwunderlich scheint in diesem Zusammenhang, dass bis auf einen Träger, keiner der Mitarbeiter die Passage im Zuwendungsnachweis bemerkt oder wahrgenommen hat:

„Projektvorstellung, was ja hauptsächlich durch unser Projekt entdeckt wurde, dass es überhaupt im Zuwendungsbescheid steht. Wir haben ja daraufhin die Koordinierungsstelle kontaktiert, die waren darauf auch noch nicht vorbereitet, weil sie ja noch nicht solange da war“ (Douglasie, 00:27:52).

Das schürt neue Unsicherheiten bei der Projektumsetzung. Entweder ist diese Vorgabe nebensächlich im Zuwendungsbescheid erwähnt oder die Kommunikation zwischen der SAB und dem Referat Jugendhilfe ist von einer gewissen Intransparenz geprägt.

Spontanität in der Projektumsetzung:

Bei der Frage, ob bei der Projektumsetzung Platz für Spontanität für bedarfsgerechte Angebote der Zielgruppe vorzufinden ist, zeichnen sich differenzierte Antworten ab. Einerseits befürworten zwei befragte Mitarbeiter dies. Andererseits empfanden zwei Mitarbeiter, dass aufgrund der Auflagen keine Spontanität zu realisieren sei:

„Eigentlich wenig. Man muss dann immer überlegen, ist das vereinbart im Zuwendungsbescheid, kann man das so machen. Kann ich das überhaupt abrechnen? Ist die Zielgruppe drin? Ich muss sagen ich halt mich dann an das Konzept und sage, wenn es so gewollt ist“ (Gingo, 00:31:46).

Die Gründe sind vielschichtig: Die Fachkräfte wägen die Kostenübernahme, das eigene Zeitkontingent, die Teilnehmerzusammensetzung und die Erreichbarkeit mit dem öffentlichen Personennahverkehr ab. Eine mutmaßliche Annahme ist, dass die Spontanität klientenzentriert arbeiten zu können, durch die Lasten der Auflagen der Richtlinie und der Bestimmungen im Zuwendungsbescheid nicht umgesetzt werden kann.

Fördermodalitäten:

Die Fördermodalitäten müssen in den Bereichen: Planungssicherheit der Träger (zu kurzfristiger Zuwendungsbescheid, sodass abgestimmte Projektplanung kaum möglich ist), höhere finanzielle Ausstattung der pädagogischen Verbrauchsmaterialien⁴¹, Förderung von Weiterbildungen, Anschaffung von Inventar⁴² sowie der Erweiterung des Kompetenzbegriffes nachgebessert werden. Besonders heftig kritisieren die Fachkräfte die fehlenden Finanzen für Weiterbildungen:

„Einerseits fordert sie [SAB] Fachlichkeit und diese Qualifikation und auf der anderen Seite haben wir kein Geld das irgendwie umzusetzen. Wir haben zwar Geld, wo wir Seminare machen können für unsere Schüler, aber kein Geld, wo wir sagen können wir machen mal für uns mal was“ (Esche, 00:47:15).

Der Antagonismus zwischen geforderten Qualifikationen, die die Fachkraft vorweisen muss und dass keine Möglichkeit der Qualitätssicherung durch Weiterbildungen besteht, beschreibt eine kurzfristige, aber keinesfalls nachhaltige Projektförderung. Darüber hinaus sind starre Finanzpositionen für die Umsetzung hinderlich. Besonders verbittert schildert eine Fachkraft folgendes:

„Ich war mal zu einer Weiterbildung, da haben die das gesagt, ganz am Anfang muss das auch noch nicht so kompliziert gewesen sein und da hatten die immer wieder mal bei irgendwelche Trägern Unregelmäßigkeiten festgestellt und dann sind immer mehr – das kann ich mir auch vorstellen – Verordnungen herausgekommen, was man eben noch beachten muss, dass die Träger, die jetzt alle kommen, mitmachen müssen. Nur, weil es mal welche gab, irgendwelchen Mist mit den Geldern gemacht haben. Schon, das wird sicherlich ein Kontrollmechanismus sein“ (Fuchsie, 00:06:32).

Diese Erfahrung belegt, dass die Kontrollmechanismen bewusst eingesetzt werden: Das Vertrauen wird durch Kontrolle ersetzt.

Die Hypothese fünf „Je mehr Kontrollmechanismen in die Arbeit der Sozialarbeiter dringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass diese ihr Vorgehen rechtlich absichern“ wird wahrscheinlich bestätigt.

Es wurden von der SAB über zehn Kontrollmechanismen installiert, um die Arbeit der Projektmitarbeiter zu prüfen. Für die Mitarbeiter bedeutet dies einen hohen

⁴¹ Bei dem Träger Buche wurde für die Arbeit unerlässliche Fachliteratur aus dem Kosten- und Finanzierungsplan gestrichen.

⁴² Inventar kann über eine fünfjährige Abschreibungsrate finanziert werden. Jedoch nützt diese Möglichkeit den Projekten auf Grund der Projektbefristung wenig. Im Fall von Esche und Cassia kauften die Fachkräfte selbst Büromaterial oder nutzen den eigenen Laptop und Verbrauchsmaterialien.

bürokratischen Akt, die geleistete Arbeit nach zu weisen. Dies lässt sich besonders an dem Umfang der Schülerakten belegen. Zudem sichern die Fachkräfte ihr Vorgehen durch die Einverständniserklärung der Eltern, Teilnehmerlisten, geführte Tätigkeitsnachweise ab. Besonders zeigt sich der Erfüllungsdruck der Auflagen in den nachfolgenden Beispielen:

Beispiel 1: Der Träger Douglasie datiert die Einverständniserklärung der Eltern und die individuelle Förderplanung zurück, um nicht gegen die von der SAB gesetzte Datierung der Teilnehmerlisten zu verstoßen. Gleichzeitig sieht die Fachkraft die Einverständniserklärung als eigene Absicherungen der Vorgehensweise an, ohne dass eine Reflexion des Datenschutzes und der Schweigepflicht erfolgt. Der »gläserne Mensch« wird unreflektiert in Kauf genommen.

Beispiel 2: Der Träger Cassia weist die Schüler zurück, wenn die Einverständniserklärung der Eltern nicht vorliegt. Dieser Ausschluss von Hilfesuchenden widerspricht dem Auftrag der Sozialen Arbeit.

Zudem werden die Zertifikate herausgegeben, obwohl manche Fachkräfte den Sinn und Zweck dieser nicht nachvollziehen können. Ferner hebt der Mitarbeiter (Buche) den Qualifizierungsnachweis des Zertifikates durch die Angabe »Hilfe bei familiären Problemen« aus. Was nützt diese Angabe den Schülern bei der Ausbildungssuche?

„Nein, weil mit den Eltern abgesprochen wurde, ist, wo der Schwerpunkt ist. Und wenn ein Schwerpunkt ist, dass es zu Hause nicht funktioniert oder anders es optimiert werden könnte, sagen wir es mal so. Dann steht es im Förderplan mit drin und dann steht es auf dem Zertifikat mit drin. Wie es dann zu Hause bei den Eltern ankommt, das wissen wir nicht“ (Buche, 00:13:12).

Die Erfüllung der Auflagen und der damit einhergehende Zwang veranlasst die Mitarbeiter das Vorgehen abzusichern. Gleichzeitig lässt sich der Trend von prosperierenden Verpflichtungen, die die SAB erlässt, nachweisen.

Die Hypothese sechs „Je mehr Kontrollmechanismen in die Arbeit der Sozialarbeiter dringen, desto zweckrationaler handeln diese“ lässt sich wahrscheinlich bestätigen.

Das Gefühl der Kontrolle bewirkt bei den Mitarbeitern, dass der systemische Imperativ in Form von der Entscheidungsmacht der SAB das zweckrationale Handeln der Mitarbeiter begünstigt. Dies zeigt sich, dass die bedarfsgerechte Angebotsgestaltung für die Zielgruppe nicht umgesetzt wird. Die Träger Gingo, Douglasie und Cassia

bestätigen die inhaltliche Ausgestaltung der Arbeit in Abhängigkeit mit der Kostenübernahme von der SAB.

Ein weiterer Beleg stellt den Ausschluss von Schülern dar. Trotz der Tatsache, dass alle Befragten die Weitergabe der personenbezogenen Daten ablehnen, weil sie diese als Verletzung der Schweigepflicht ansehen, widersetzt sich nur ein Sozialarbeiter der Förderplaneinsicht. Aber alle Fachkräfte geben die personenbezogenen Daten an die SAB weiter.

7.3 BÜROKRATISIERUNG

Aus dem theoretischen Konstrukt von Jürgen Habermas leitet sich die Bürokratisierung als eine weitere Dimension ab und wurde in den Interviews erfragt. Laut Habermas ist die Bürokratisierung eine Notwendigkeit bzw. eine Begleiterscheinung der Modernen. Sie stellt die reinste Form des zweckrationalen Handelns dar und hebt das auf verständigungsorientierte kommunikative Handeln aus.

Unter dem Begriff der Bürokratisierung verstehe ich die Umsetzung der rechtlichen Auflagen, die von der Bewilligungsbehörde (siehe 7.2 Verrechtlichung) an die Projektträger herangetragen werden. Dazu zählen die vorgeschriebenen Dokumentationsleistungen, die einerseits von den Projektmitarbeitern und andererseits von der Verwaltungsfachkraft geleistet werden müssen. Diese werden von den Projektmitarbeitern sowie der Verwaltungsfachkraft in Form einer zu leistenden Nachweispflicht umgesetzt. Die Dimension »Bürokratisierung« erfasst neben der Hauptkategorie »Dokumentation der Methoden der Sozialen Arbeit« auch die damit verbundenen Auswirkungen auf die sozialpädagogische Alltagspraxis unter dem Namen »Verhältnis Sozialer Arbeit und Klienten« zusammen. Diese Hauptkategorie III.b wird jedoch erst im Gliederungspunkt 7.6 ausgewertet, wenn die Logik des Projektes bestimmt wird. An dieser Stelle rücken der Dokumentationsaufwand in der täglichen Arbeit und dessen Zusammenhang mit der Überformung des zweckrationalen Handelns der Alltagspraxis – Hypothese acht – in den Vordergrund der Betrachtung.

Der Dokumentationsumfang bezieht sich auf die Einzelfallhilfe mit individueller Förderplanung, auf die soziale Gruppenarbeit (Führen von Klassenbüchern) und auf die Gesprächsnotizen bei Eltern-, Lehrer-, Schüler- und Teamgesprächen. Trotz des ausgeprägten Umfangs der Dokumentation kristallisieren sich zwei Gruppierungen der Befragten heraus: Einerseits empfindet die Hälfte der Befragten den Umfang der

Dokumentation als befremdlich und zu umfangreich. Andererseits äußern die restlichen Mitarbeiter, dass sie keine Erschwernisse bei der Umsetzung der Dokumentationsleistungen wahrnehmen:

„Das ist eine Gewöhnungssache. Ich habe am Anfang auch immer gedacht, ach nein das ist recht viel. Man schreibt auch nicht alles auf. Man muss dann auch abwägen. Am Anfang schreibt man alles auf“ (Buche, 00:12:01).

Das Zitat verdeutlicht, dass die zu erbringende Dokumentationsleistungen anfänglich gewöhnungsbedürftig waren. Durch das erworbene Erfahrungswissen hat sich die Fachkraft an den hohen Aufwand gewöhnt und dokumentiert nicht mehr alle Gespräche. Allerdings breitet sich diese Ansicht nicht auf alle weiteren Maßnahmen aus. Bei dem Projekt Douglasie werden alle Gespräche, ob mündlich, schriftlich oder elektronisch von der Fachkraft in standardisierte Formulare notiert. Jeder Kontakt zu Schülern, Lehrern, Eltern, Kollegen, Versammlungen wird verschriftlicht. Es werden Projektberichte sowie Klassenbuch geführt. Eine so umfangreiche Dokumentation nimmt auffallend viel Zeit in Anspruch. Es stellt sich die Frage, ob es sinnführend ist.

„Dann muss natürlicher jeder Kontakt mit Eltern oder Lehrern dokumentiert werden, das heißt auch alle Telefonate, E-Mail-Kontakt muss natürlich auftauchen, Protokolle von Teamberatungen, Wissens- und Erfahrungsaustausches, dies nimmt schon einen großen Platz ein“ (Douglasie, 00:11:22).

Trotz des enormen Umfangs nimmt die Fachkraft die Dokumentation nicht als belastend wahr, sondern ringt dieser einen positiven Aspekt in Bezug auf die Nachvollziehbarkeit ab. Andererseits tadeln die Hälfte der Befragten den Umfang:

„Ganz befremdlich für mich war am Anfang überhaupt erst mal dieser enorm hohe Dokumentationsaufwand. Dass man wirklich alles genau dokumentieren muss: seine Tätigkeiten, dass was du mit dem Schüler machst, die ganze Einzelfallarbeit. Das kostet unheimlich viel Energie und auch Zeit, wo ich sage, das könnte man auch anderswo reinstecken. Es ist für mich noch streckenweise nachvollziehbar, weil für mich ist es auch hilfreich manchmal, da kann man noch mal schnell nachschauen“ (Gingo, 00:09:01).

Auch wenn die Nachvollziehbarkeit durch die Dokumentation realisiert wird, empfinden die Mitarbeiter (Gingo, Ahorn, Esche) die Dokumentationsintensität im Verhältnis Zeitaufwand und Nutzen des Nachvollziehens nicht angemessen. Speziell im Fall der Dokumentation der Einzelfallhilfe:

„Die Förderplanung, die hatte ich noch nie gemacht. Ich kenn das von der Förderschule, dass die auch Förderpläne schreiben müssen, die ist natürlich total ausführlich und für mich nicht so nachvollziehbar oder so greifbar, weil ich einfach nicht so im Saft stehe und nicht so weiß, wie es geht. Und da habe ich mir echt Gedanken gemacht, wie ich das mache. Weil ja

auch gesagt wurde, Förderplanung ist das Mittel, wo wir uns von der Schulsozialarbeit abgrenzen [...], das ist ein Aufwand, den braucht man wirklich nicht. Es würde reichen, wenn ich Ziele mit dem Schüler vereinbare, aber muss ich wirklich reinschreiben, welche Maßnahmen, die Auswertung, wie es gelaufen ist. Das finde ich to much [...]. Ich dachte, ein standardisierter Förderplan ist auch nicht schlecht“ (Gingo, 00:11:39).

Die Förderplanung ist allen Projekten gemeinsam. Jedoch bestehen im Dokumentationsumfang wesentliche Abweichungen zwischen den Projekten. Die Förderplanung muss die Kompetenzerfassung, die abgeleitenden Förderziele und die einzusetzenden Maßnahmen beinhalten. Bei den Projekten variiert diese von einer bis zu sieben Seiten. Ein einheitliches Vorgehen liegt nicht zugrunde. Diese Planung muss für alle TeilnehmerInnen – auch bei der Gruppenarbeit – vorliegen.

Aus diesem Grund liegt die Frage nahe, ob eine hohe Teilnehmerzahl das zweckrationale Handeln in Form einer standardisierten Förderplanung begünstigt? Um diese Hypothese zu überprüfen, werden die Anzahl der Teilnehmer mit dem „Verhältnis Soziale Arbeit und Klienten“ in Bezug gesetzt. Die Projekte Ahorn mit 45 und Buche mit 30 Schülern fördern die meisten Teilnehmer (siehe Abbildung 2: Überblick Kurzfragebögen). Bei dem Projekt Ahorn liegt der Fokus auf dem lebensweltorientierten Beratungsansatz der Mitarbeiter. Diese arbeiten problemzentriert oder ganzheitlich je nach individueller Problemlage des Klienten. Die Zusammenarbeit bedingt ein stabiles und partnerschaftliches Vertrauensverhältnis. Bei dem Projekt Buche hingegen wird eine teilstandardisierte Vorgehensweise durch handlungsleitende Erfassungs- und Dokumentationsbögen im Beratungskontext, die zur Förderplanung dienen, aufgezeigt. Eine standardisierte Bearbeitung des Falls ist die Auswirkung. Da lebensweltorientierende Elemente, wie ganzheitlicher Ansatz in der Beratung integriert werden, lässt sich ein teilstandardisierter Ansatz ableiten. Summa summaro kann kein Zusammenhang zwischen Teilnehmeranzahl und Standardisierung der Hilfe (zweckrationales Handeln) nachgewiesen werden⁴³.

Die Hypothese acht „Je mehr das sozialpädagogische Handeln von bürokratischen Auflagen überformt wird, desto wahrscheinlicher dringt mehr Zweckrationalität in die Praxis ein“ kann nicht ausreichend bestätigt werden.

⁴³ Bei den anderen Trägern konnte der beschriebene Zusammenhang nicht bestätigt werden: Cassia mit 20 Teilnehmern sowie Douglasie mit 26 Teilnehmern wenden einen standardisierten Beratungsansatz an. Der Projektträger Esche mit 15 Teilnehmern und Fuchsie/Gingo mit acht Teilnehmern führen den lebensweltorientierten Beratungsansatz durch. Eine detaillierte Beschreibung der Beratungsansätze wird im Gliederungspunkt 7.6 dargelegt.

Wie eingangs erwähnt, bezieht die Dimension Bürokratisierung auch die Dokumentation bezüglich der Abrechnung des Projektes durch die Verwaltungskraft ein. Da im Rahmen der Interviews nur eine Verwaltungsfachkraft befragt wurde, lassen sich keine generalisierenden Aussagen über den Dokumentationsaufwand treffen. Für alle Projekte ist eine Verwaltungsfachkraft tätig, welcher die Abrechnung obliegt. Somit besteht kein Zusammenhang zwischen der Organisationsgröße und der Übernahme der Verwaltungstätigkeiten der Mitarbeiter, da alle Projekte eine Verwaltungskraft eigens beantragt haben, welche auch genehmigt wurde. Eine interviewte Fachkraft kritisiert die doppelt geführte Abrechnung – Zwischennachweis und anschließende Belegprüfung – heftig:

„Was bei der Abrechnung immer nervt, dass die das bis ins kleinste Detail alles haben wollen. Vor allem man muss die Abrechnung immer ein paar Mal in die Hand nehmen. Ich würde es ja verstehen, man liefert jetzt die Zahlen und gleich die Belege dazu. Da ist man einmal dabei, da kann man alles liefern dazu. Nein, da schickt man erst die Abrechnung hin und dann irgendwann, wollen die dann ein paar Belege haben. Dann fängst du wieder an, das rauszusuchen. Also, das finde ich nervig“ (Fuchsie, 00:03:35).

Der Zeitaufwand bei der Prüfung sticht aus diesem Zitat ins Auge. Analog zu den Dokumentationsleistungen der Mitarbeiter lässt sich eine zeitaufwändige Abrechnung vermuten. In welchem Dokumentationsumfang dies geschieht, kann nicht beantwortet werden.

Der Mitarbeiter des Projektes Douglasie äußert in der Bewertung der zu erbringenden Dokumentationsleistung folgendes Anliegen: Die Fachkraft wünscht sich weniger Dokumentation bei der Gruppenarbeit. Dies könnte erreicht werden, wenn die Kompetenzfeststellung und Förderplanung im Gruppensetting statt finden kann:

„Bei der Gruppenarbeit. Förderplanung in Ordnung, bloß nicht so umfangreich, wie sie im Moment ist, weil es doch ziemlich viel ist. Dann würde ich gern so eine Kompetenzanalyse in der Gruppe machen, weil meine Gruppen ziemlich groß sind und es ziemlich schwierig ist jeden Einzelnen einzuladen und extrem zeitaufwändig. Es hat monatelang gedauert, bis ich jeden abgearbeitet hatte“ (Douglasie, 00:17:09).

Derzeit muss mit jedem Teilnehmer – Einzelfallhilfe oder Gruppenarbeit – eine individuelle Förderplanung angefertigt werden. Bei der Teilnahme an der Einzelfallhilfe ist diese laut den Befragten nachvollziehbar und praktikabel. Jedoch kann bei den Teilnehmern, die der Gruppenarbeit beiwohnen, die individuelle Förderplanung begrenzt ausgeführt werden.

Die Bürokratisierung sowie die Verrechtlichung erzeugen aufkeimende Widersprüche zu den Prinzipien der Sozialen Arbeit. Die Sozialarbeiter reagieren in unterschiedlicher Art und Weise mit Bewältigungsstrategien darauf. Welche Formen der Subjektivierung auftreten, beleuchtet der nachfolgende Abschnitt.

7.4 BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN DER SOZIALARBEITER

Die Dimension erfasst die auftretenden Widersprüche zwischen den Prinzipien der Sozialen Arbeit und den herangetragenen rechtlichen und bürokratischen Auflagen, die systemisch generiert sind. Beginnend erfolgt ein Exkurs zur Subjektivierungsanalyse von Schnabel, um die Bewältigungsstrategien zu klassifizieren. Dabei werde ich anschließend die inhaltlichen Widersprüche der befragten Sozialarbeiter benennen. Nachfolgend werden die Hypothesen neun⁴⁴, zehn⁴⁵ und elf⁴⁶ in den Interpretationsraum geführt und mit den Hypothesen aus den Kurzfragebogen komplementiert.

Exkurs Subjektivierungsanalyse

Dr. phil. Jan-Wulf Schnabel führt 2011 eine empirische Untersuchung mit dem Titel „Reorganisation und Subjektivierung Sozialer Arbeit“ im Landesverband der Arbeiterwohlfahrt in Schleswig-Holstein durch. Schnabel entwickelt auf der Basis eines breitaufgestellten Theoriefundaments die Subjektivierungsanalyse, die sich auf folgende Fragestellungen bezieht: Wie wirkt sich die Reorganisation des Landesverbandes auf die individuellen Bewältigungsstrategien, die Handlungsmuster der Individuen sowie deren inneren Widerständen aus? Diese Forschungsfrage findet sich in der Dimension der Bewältigungsstrategien der Sozialarbeiter wieder.

Die Analyse stützt die Ergebnisse – neben Habermas Kolonialisierungsthese – durch die theoretische Erweiterung mit der Subjektivierungsanalyse (vgl. Schnabel 2011, 163f.). Zudem bietet die Arbeit von Schnabel einen anwendbaren Erklärungsansatz, warum innere Widerstände bei den Projektmitarbeitern erwachen und mit entsprechenden Strategien begegnet werden. Dabei untersucht er die Auswirkungen

⁴⁴ Je weniger der Sozialarbeiter den Sinn der Vorschriften und Auflagen trägt, desto wahrscheinlicher ist eine Entfremdung und Rechtsungehorsam.

⁴⁵ Je mehr der Sozialarbeiter durch Verwaltungsvorschriften verunsichert wird, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit einer Überanpassung an die formellen Vorgaben.

⁴⁶ Je mehr sich das Projekt von den Prinzipien der Sozialen Arbeit distanziert, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Sozialarbeiter kündigt.

eines ökonomisch angetriebenen Drucks der Umstrukturierung des Landesverbandes. Die Folgen der Reorganisation treten nicht im Organigramm auf, sondern leiten bei den Mitarbeitern Verwerfungen ein, die sie aushalten müssen. Genau an dieser Stelle lassen sich Parallelen zu meinem Forschungsinteresse ziehen: das Eindringen von systemischen Imperativen⁴⁷ und dessen Konsequenzen für die Mitarbeiter.

Das zwingt die Fachkräfte zu mehr subjektivierenden Strukturierungsleistungen, da sie sich an den neuen Projektstrukturen orientieren müssen, um ihre eigentliche Arbeitsleistung erfüllen zu können. Dabei entsteht zusätzlich die Herausforderung für die Mitarbeiter ihr Handeln an den »neuen« rechtlichen und bürokratischen Handlungsorientierungen ausrichten müssen (vgl. ebd., 115 ff.).

Die Subjektivierung wird an der Verbindungsstelle zwischen der Person und der Organisation ausgelöst und zeichnet sich durch einen gegenseitig interaktiven Prozess aus. Gerät dieses Gefüge in ein asymmetrisches Verhältnis durch ein fehlendes oder unscharfes Strukturieren der Organisation, führt diese zur gefangenen Subjektivierung bei den Mitarbeitern, d.h. wenn der Träger, keine klaren Rahmenbedingungen bzw. Anleitung für die alltägliche Arbeit erbringt, dann werden die Fachkräfte gezwungen sein, selbst und eigenständig einen Handlungsrahmen durch subjektive Strukturierungsleistungen zu konstruieren.

De facto sind die Kompetenzprojekte für die Träger der Jugendhilfe und deren Mitarbeitern inhaltlich ein neues Terrain. Nur ein Träger, Esche, verfügt über ein Erfahrungswissen mit dieser Richtlinie. Darüber hinaus besitzen nur drei Mitarbeiter der Projekte Kenntnisse über ähnliche ESF-Förderungen (siehe Abbildung 2). Wie der nachfolgende Gliederungspunkt – Kooperation – zeigt, wird die Subjektivierung durch die ständig wandelnden SAB-Anforderungen jedoch weiter angetrieben. Die Träger leiten weitestgehend die Auflagen ohne direkte Umsetzungsstrategien oder Anweisungen an die Mitarbeiter weiter. So ist es nicht verwunderlich, dass die Fachkräfte innerliche Widersprüche verspüren, die sie eigens interpretieren und geeignete Umsetzungsstrategien entwickeln.

⁴⁷ Bei der Reorganisation, die Schnabel analysiert, dringen ökonomisch getriebene Leit motive in die Alltagspraxis der Mitarbeiter der Sozialwirtschaft ein. Bei den Kompetenzprojekten schleichen sich systemische Imperative in Form von Recht mit der Begleiterscheinung der Bürokratisierung ein. In beiden Analysen führt es unweigerlich zu außerordentlichen Verunsicherungen bei den Arbeitenden.

Inhaltliche Widersprüche:

80 Prozent⁴⁸ der befragten Mitarbeiter artikulieren Widersprüche, die sie zwischen den geforderten konzeptionellen Zielen bzw. Vorgaben und den eigenen professionellen Prinzipien empfinden. Zu benennende Diskrepanzen sind: die vorgeschriebenen Teilnehmerzahlen, das Ausstellen der Zertifikate, die Einverständniserklärung, die Altersbegrenzung sowie auftretende Rollenkonflikte (Inter- und Intrarollenkonflikt).

Besonders hervorzuheben ist die Weitergabe der personenbezogenen Daten der Schüler an die SAB. Dies führt bei den Fachkräften zu einem Gefühl der Inkongruenz, welche in einem Rollenkonflikt enden. Durch die Weitergabe brechen die Sozialarbeiter mit den eigenen professionellen Prinzipien der Aufrichtigkeit bzgl. der Schweigepflicht. Dem innewohnt das Gefühl, sich veräußert zu haben:

„Ganz weit vorne der Datenschutz. Also die Schüler kommen zu mir und ich sag als Erstes oder die ersten Dinge, die ich sage, die Dinge die wir hier bereden, bleiben unter uns. Das bleibt bei mir im Büro und das erfährt keiner, außer du sagst jetzt: 'Bitte rede mal mit dem und dem.' Und da fühle ich mich richtig falsch. Ich belüge ja in dem Sinne die Schüler. Die wissen, dass wir die Namen aufschreiben und ich habe es denen auch gesagt, dass die weitergeben werden an meinen Geldgeber, aber die können das nicht nachvollziehen. Die verstehen es einfach nicht, die begreifen es einfach nicht, wer jetzt die SAB ist usw. das begreifen die nicht. Und eigentlich gehört es für mich, zur Vertraulichkeit dazu, dass die Akten zu bleiben. Dass nur ich Einsicht darin nehmen darf. Aber wenn dann solche Hinweise kommen: 'Nein, die SAB darf das auch, wenn sie ihre Prüfung macht'. Das verstößt gegen jegliche Prinzipien der Vertraulichkeit, ja da komme ich richtig in Konflikt mit meiner eigenen Rolle [...]. Das ist wirklich ein blödes Gefühl, weil ich da im Prinzip meine eigenen Prinzipien breche und ich verliere auch in den gewissen Maßen an Vertrauen [...]. Ich gehe das Risiko ein, dass der Schüler sieht, dass ich sein Vertrauen missbrauche“ (Gingo, 00:18:20).

Das Gefühl nicht authentisch und kongruent zu sein, belastet die Mitarbeiter des Trägers Gingo stark. Das Brechen mit den eigenen ethischen Prinzipien führt unweigerlich zu einem Rollenkonflikt und wird als Vertrauensmissbrauch betitelt. Die Einverständniserklärung führt auch bei anderen Projekten zu Widersprüchen: Das Wohl der Schüler steht für die Fachkräfte im Mittelpunkt und ist die handlungsleitende Maxime der Arbeit, sodass die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen, trotz des nicht Vorhandenseins der Einverständniserklärung, fortgeführt wird. Dies läutet ein persönliches Dilemma der Mitarbeiter ein (vgl. Buche, 00:08:06). Rollenkonflikte treten auch bei anderen Fachkräften in Bezug auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung des

⁴⁸ Die interviewte Verwaltungsfachkraft wird nicht mit einbezogen, da der inhaltliche Einblick in die Arbeit nicht gegeben ist.

Projekthalt auf. Die Fremdzuschreibung geht nicht mit dem tatsächlichen Inhalt des Projektes konform. Die Fachkräfte, die Schulleitungen und Lehrer definieren die Mitarbeiter des Kompetenzprojektes als SchulsozialarbeiterInnen und nicht, wie es die ESF-Richtlinie vorgibt, als Kompetenzentwickler:

„Vom Titel her: Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schüler hab ich immer Schulsozialarbeit im Kopf. Das haben die Schulen auch im Kopf. Die haben alle das Konzept, aber das ist nicht das, was Schule vom Sozialarbeiter erwartet. [...] Feuerwehr, wir haben die und die Probleme in der Klasse, die und die Probleme mit dem Schüler [...] Und jetzt haben wir einen Schulsozialarbeiter, damit sind unsere Probleme gelöst“ (Buche, 00:25:30).

Die Zuschreibung und die Definition der Rolle als Schulsozialarbeiter bürden in der Regel erhebliche Probleme bzgl. der Abgrenzung der Zuständigkeit der jeweiligen Mitarbeiter. Die Erwartungshaltung der Schulleitung, Lehrer und Schüler bezieht sich auf den klassischen Tätigkeitsbereich der Schulsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII. Diese kann durch die Kompetenzentwickler nur schwerlich erfüllt werden und gefährdet ihren beruflichen Status innerhalb des Systems Schule. Erschwerend kommt bei zwei Trägern (Esche und Fuchsie/Gingo) die Altersbegrenzung hinzu:

„Ich habe die mit einbezogen, aber ich habe für die jetzt keine Teilnehmervereinbarung, das habe ich jetzt nicht auch keine Förderplanung, weil das ja nicht offiziell ist. [...] Die laufen nebenbei, und sobald ich weiß, ich darf die dann nehmen, mache ich da gleich. [...] Ich will auch keinen wegschicken. Es ist generell, dass es schwierig ist zu sagen: 'Dich betreue ich und dich nicht.' Das würde glaube ich die Eltern nicht verstehen und auch die Lehrer nicht. Man ist dann so ein bisschen im Zwiespalt und versucht dann es irgendwie unter einem Hut zu bringen“ (Esche, 00:05:55).

„Aber, das lässt sich definitiv nicht voneinander trennen: Sozialarbeiter und der Kompetenzentwickler, das ist im Prinzip eins. Auch wenn die SAB nur den Kompetenzentwickler sieht“ (Gingo, 00:28:50).

Die aufgeführten Zitate verdeutlichen das Dilemma: Einerseits werden die Aufgabenerfüllung der ESF-Richtlinie und andererseits die Erwartungshaltung der Schule an die Rolle des Sozialarbeiters herangetragen. Ferner veranlasst die festgeschriebene Teilnehmerzahl, dass andere Hilfsangebote bzw. Beratungsstellen nicht in den Hilfeprozess integriert werden, weil eine bestimmte Zahl an Schülern erbracht werden muss:

„Die Teilnehmerzahlen sehe ich als schwierig, weil es mal so und mal so läuft. Gerade auch diese Fristen 'du musst im Monat so und so viele Teilnehmer bringen'. Dies kann in einem Monat drei neue Teilnehmer bekommen und in dem anderen Monat mal zwölf neue Teilnehmer. Das kann auch ich nicht bestimmen. Da ist es auch schwierig davon auch

abhängig zu sein, weil du das ja dann durchboxen musst. Vielleicht Schüler, die du vielleicht lieber woanders hin vermitteln würdest, dass du die dann in dein Projekt aufnimmst“ (Douglasie, 00:15:06).

Die angeführten Widersprüche verdeutlichen die Ambivalenz zwischen der Sozialen Arbeit und den rechtlichen Auflagen der Förderrichtlinie. Das „Zwischen den Stühlen stehen“ der Sozialarbeiter wird von diesen unterschiedlich subjektiviert.

Bewältigungsstrategien der Sozialarbeiter:

Die Konsequenzen, welche durch die benannten Konflikte im Subjektivierungsprozess für die Professionellen der Sozialen Arbeit eintreten, sind vielseitig. Sie reichen von Verunsicherung, Entfremdungstendenzen, Rechtsungehorsam über Verantwortungsdelegation und Überanpassung bis hin zur Kündigung. Allen Mitarbeiter gemeinsam ist, dass immer mehrere Bewältigungsstrategien auf die unterschiedlichen inneren Konflikte angewendet werden. Drei wesentliche Ausprägungen beinhalten den Rechtsungehorsam, die Überanpassung sowie die Entfremdungstendenz.

An dieser Stelle ist es angemessen die Hypothese neun ins Feld zu führen: Je weniger der Sozialarbeiter den Sinn der Vorschriften und Auflagen trägt, desto wahrscheinlicher ist eine Entfremdung und Rechtsungehorsam. Um diesen Zusammenhang zu überprüfen, erfolgt in einem ersten Schritt die Begriffsbestimmungen. Unter Entfremdung wird im Allgemeinen ein Prozess oder ein Ergebnis verstanden, „[...] in dem eine Beziehung oder ein Verhältnis zu einer Sache, einer Situation, einem Menschen oder einer sozialen Gruppe zerstört wird oder verloren geht“ (Gross/Rammstedt 1995, 168). Die Entfremdung der Sozialarbeiter bezieht sich auf die Verwerfung bzw. mit dem Brechen der eigenen professionellen Prinzipien durch das Eindringen der systemischen Imperative in die Alltagspraxis. Um die Prinzipien der Sozialen Arbeit zu wahren, lehnen einige der befragten Sozialarbeiter bestimmte Auflage wissentlich ab und handeln gegen diese:

„Da arbeite ich mit dem Kind. Wir haben ja im Vorfeld immer mit den Eltern gesprochen. Und wenn jetzt im Vorhinein Nein gesagt wird, da arbeiten wir trotzdem. Es geht um das Kind und nicht um die Eltern“ (Buche, 00:08:06).

Das Wohl der Klienten veranlasst die Fachkraft die Einverständniserklärung außer Acht zu lassen, um den eigenen Auftrag »zu helfen« aufrechtzuerhalten. Auch weitere Probanden bestätigen, dass der professionelle Auftrag, die Schüler in Problemlagen zu begleiten und zu unterstützen, als leitende Maxime gilt:

„Naja, zum Beispiel, wenn du Kinder begleitest oder letztens waren wir mit einem Schüler in der Psychiatrischen, da war zwar das Jugendamt mit, aber ich war da trotzdem mit. [...] Ich weiß nicht, ob ich das dürfte. Aber ich mach das dann, weil ich der Meinung bin, es ist wichtig, und wenn ich dann ein Kind betreue, dann auch allumfassend und nicht so schulseits, sondern ganzheitlich“ (Esche, 00:41:03).

Die Fachkräfte (Ahorn, Buche, Cassia, Esche, Fuchsie/Gingo) entfremden sich und handeln bewusst gegen die Auflagen und Vorgaben der SAB, um die eigenen Prinzipien zu wahren. Somit wenden sich 86 Prozent der befragten Mitarbeiter gegen das bestehende Recht der SAB.

Die Hypothese neun „Je weniger der Sozialarbeiter den Sinn der Vorschriften und Auflagen trägt, desto wahrscheinlicher ist eine Entfremdung und Rechtsungehorsam“ wird wahrscheinlich bestätigt.

Besonders fällt in diesem Zusammenhang auf, dass sich nur der Mitarbeiter von Douglasie nicht gegen die Auflagen der SAB aufbegehrt. In diesem Fall findet aufgrund der Verunsicherung der Fachkraft eine Überanpassung an die rechtlichen und bürokratischen Anweisungen statt. Dies betrifft vor allem die Einwilligungserklärung. Es verzeichnet sich eine unreflektierte Sichtweise:

„Ich hatte dann ein Gespräch mit den Schülern und für sie war es dann in Ordnung. Die wollten gerne an dem Gruppenprojekt teilnehmen, aber es war dann nicht so dramatisch [...] Die konnten dann natürlich nicht am Gruppenprojekt teilnehmen“ (Douglasie, 00:07:23).

Trotz des aufkeimenden Widerspruchs Schüler ohne Einwilligungserklärung auszuschließen, entscheidet sich die Fachkraft für die Einhaltung der rechtlichen Vorgaben und gegen den Auftrag der Sozialen Arbeit Menschen in schwierigen Lebenssituationen zu begleiten. Die Mitarbeiter der Träger Ahorn, Cassia, Esche und Fuchsie/Gingo werden auch durch bestimmte Fördernisse der SAB verunsichert⁴⁹, aber sie wenden sich nicht gegen die eigenen Grundsätze.

⁴⁹ Unsicherheiten werden geschürt durch unterschiedliche Aussagen zu den inhaltlichen und methodischen Anforderungen. Der Inhalt der Konzeption ist nicht konform mit den Aussagen der SAB-Sachbearbeiter. Ferner verunsichern die Erfahrungsaustausche die Mitarbeiter durch unterschiedliche

Somit wird die Hypothese zehn „Je mehr der Sozialarbeiter durch die Verwaltungsvorschriften verunsichert wird, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit einer Überanpassung an die formalen Vorgaben“ entkräftet.

Ein möglicher Anlass für die Überanpassung des Mitarbeiters von Cassia könnte die fehlende Berufserfahrung sein. Somit rückt die berufliche Erstsozialisation in den Blick. Aus der Abbildung zwei wird ersichtlich, dass zwei Mitarbeiter direkt nach dem Bachelorstudium die Stelle als Kompetenzentwickler aufgenommen haben. Die Projektstruktur, die durch fehlende Teamarbeit und einem entfernten Arbeitsplatz vom Träger gekennzeichnet ist, fordert von den Fachkräften ein selbstständiges, fast autonomes Arbeiten. Auftretende Unsicherheiten werden durch die gefangene Subjektivierung bewältigt.

Bei den Berufseinsteigern lässt sich feststellen, dass diese durch Verunsicherungen, die auf trägerinterne und SAB Anforderungen zurückzuführen sind, am häufigsten mit einer Überanpassung auf die systemischen Erfordernisse reagieren. Die Verunsicherung im Berufsfeld wird im Fall Cassia zu einer Kündigung führen:

„Ich weiß, dass es für mich persönlich gar nicht weitergehen wird. Das steht schon fest, weil einfach die älteren Klassen eine ganz andere Hilfe brauchen, als ich für jüngere Klassen anbiete. Die älteren Klassen sind ein bisschen auf sich gestellt und da war halt jemand gewünscht, der ein bisschen mehr Berufserfahrung hat. Ich kam direkt aus dem Studium, es fehlt ein bisschen die praktische Erfahrung. Wir hatten zwar auch unsere Praxisphasen, aber nicht in dem Bereich, wo ich jetzt bin“ (Cassia, 00:38:31).

Träger und Schulleitung sprechen dem Mitarbeiter die Kompetenz zu einer gelingenden Durchführung des Projektes ab. Intransparenz, Zurückhaltung von Informationen und Absprachen ohne Beteiligung des Mitarbeiters drückt die Unzufriedenheit des Trägers, der Schulleitung und des Mitarbeiters aus. Dies führt zu einer Verantwortungsdiffusion zwischen der formalen und praktischen Zuschreibung⁵⁰. Letztendlich wird die Stelle bei der Übergangsmaßnahme neu besetzt:

Auflagen zwischen den einzelnen Projekten. Zudem existieren Widersprüche von Aussagen des Trägers und der SAB bei den Fristsetzungen.

⁵⁰ Der Mitarbeiter wurde bei der SAB als Projektleiter eingetragen, aber erhält vom Träger Cassia keine Informationen zur Umsetzung. Sogar der Einblick in den Zuwendungsbescheid wurde verwehrt, sodass er keinen Überblick über die trägerspezifischen Auflagen und dem Finanzierungsplan erhält. Einerseits wird die Umsetzungsverantwortung auf den Mitarbeiter übertragen und andererseits werden die benötigten Informationen nicht sichergestellt. Die Fachkraft reagiert auf die Verantwortungsdiffusion mit der Verantwortungsdelegation auf den Träger (vgl. Cassia, 00:41:11).

„Naja, ich habe wegen des Zuwendungsbescheids oder trägerinterne Sachen, wo ich nicht so richtig klarkomme, damit. Gerade die Begründungen, warum man Sachen nicht sehen darf oder nicht involviert wird – gerade jetzt beim Neuantrag, da wurde man auch gar nicht gefragt: Wie ist es denn in der Schule? Können wir das in die neue Konzeption mit aufnehmen? Man wurde nicht gefragt. Es läuft halt vieles im Alleingang, so ein bisschen hinterm Rücken“ (Cassia, 00:41:11).

Beide Fälle – Cassia und Douglasie – weisen auf den Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und der somit einhergehenden höheren Verunsicherung hin.

Die Hypothese „Je weniger Berufserfahrungen die Projektmitarbeiter gesammelt haben, desto unsicherer gehen sie mit den bürokratischen und rechtlichen Forderungen der SAB um und umso wahrscheinlicher ist eine Überanpassung an die bestehenden Auflagen“ wird wahrscheinlich bestätigt.

Gleichzeitig deutet es auf einen Zusammenhang mit den erworbenen Arbeitsprinzipien der Tätigen hin. Die Mitarbeiter der Projektträger Ahorn, Buche, Esche und Fuchsie/Gingo sammelten in den vorhergehenden Tätigkeiten, z. B. in Beratungsstellen, in der Erwachsenenbildung oder als Berufseinstiegsbegleitung, zahlreiche Praxiserfahrungen (vgl. Abbildung 2).

In der beruflichen Erstsozialisation der Benannten etablierten sich eigene und professionelle Grundsätze der Sozialen Arbeit. Die Auswertung ergab in diesem Verweisungszusammenhang, dass speziell diese Mitarbeiter die Berufsethik der Sozialen Arbeit wahren und schützen, auch wenn sie dafür Rechtsungehorsam oder Entfremdungserscheinung gegenüber der rechtlichen und konzeptionellen Vorgaben der Richtlinien und der Bewilligungsbehörde eingehen bzw. entwickeln.

„Ich lass mich da nicht in ein bestimmtes System pressen, ich gestalte das relativ offen. Ich denke trotzdem, ich verschwende nicht das Geld für irgendwelche andere Sachen (Esche, 00:39:53).

Aufgrund dessen wird die Hypothese „Je ausgeprägter die Arbeitsprinzipien durch die berufliche Erstsozialisation sind, desto mehr widersetzen sich die Mitarbeiter den bürokratischen und rechtlichen Forderungen der SAB“ wahrscheinlich anerkannt.

Unsicherheiten, die im Laufe der ESF-Projektdurchführung aufkeimen, zeichnen sich bei allen Befragten ab. Jedoch können bereits gesammelte Praxiserfahrungen mit ähnlichen ESF-Projekten diese nicht unterbinden. Insgesamt besitzen fast die Hälfte der

Probanden bereits ESF-Erfahrungen, trotzdem sind sie durch die Auflagen und Anweisungen der Bewilligungsbehörde verunsichert (vgl. Abbildung 2).

Einen Zusammenhang im Sinne „Je mehr Erfahrungen die Mitarbeiter mit Projekten des ESF gesammelt haben, desto sicher gehen diese mit den bürokratischen und rechtlichen Bestimmungen um“ kann wahrscheinlich nicht generiert werden.

Dies resultiert aus den unterschiedlichen Aussagen bzw. des Informationsmangels der SAB-Sachbearbeiter. Es fehlen einheitliche Vorgaben, die als Orientierung dienen. Nicht nur, dass die Projekte inhaltlich unterschiedlich ausgerichtet sind, auch die Auflagen im Zuwendungsbescheid variieren. Ferner findet keine Reflexion und Rückmeldung der alltäglichen Arbeit vonseiten der SAB oder den Projektträgern statt.

„Und da ist auch die Unsicherheit, wie viel will die SAB überhaupt? Wie viel ist gefordert? Machen wir zu viel oder machen wir zu wenig? Es gibt keine einheitlichen Vorgaben“ (Ahorn, 00:22:39)?

Welchen Beitrag die Kommunikationskultur und -struktur der involvierten Akteure zu den generierten Unsicherheiten leistet, wird im Gliederungspunkt 7.5 detailliert betrachtet. An dieser Stelle möchte ich auf die gravierendste Konsequenz der Widersprüche zwischen den Prinzipien der Sozialen Arbeit und den rechtlichen Regulativen hinweisen: die Kündigung der Mitarbeiter. Zwei Mitarbeiter der freien Träger, Cassia und Fuchsie/Gingo, setzen mit der Aufkündigung des Arbeitsverhältnisses ein klares Zeichen. Die Gründe sind unterschiedlicher Natur. Wie bereits bei Cassia angedeutet, handelt es sich neben den Widersprüchen auch um trägerinterne Probleme, die dazu führten, dass die Fachkraft das Projekt nicht fortführen wird. Bei den befragten Mitarbeiter von Fuchsie und Gingo findet jedoch ein aktives Aufbegehren gegen die Förderrichtlinie der Kompetenzprojekte statt.

„Ja, bin ich. Jetzt mal unabhängig von der ganzen Verwaltungsarbeit, die ansteht und ich die machen darf, wo mir in den letzten Wochen echt der Kopf rotiert hat: diese Anträge, diese Abrechnung, [...]. Ich bin wirklich froh, dass ich dann die Sachen machen kann: Jeder kann kommen, ich muss mich jetzt nicht mehr abgrenzen, oder ich muss mich jetzt nicht mehr an so ein Raster halten, [...] ich kann unabhängiger entscheiden.[...] Und es ist leichter in meiner Rolle, denn jetzt sehen mich alle als Schulsozialarbeiter [...]. Es sieht mich keiner als Kompetenzentwickler“ (Gingo, 00:36:09).

Der Träger entscheidet sich bewusst gegen die Neubeantragung aufgrund des Antagonismus zwischen den gelebten Prinzipien und den Vorgaben der Bewilligungsbehörde. Neben den erwähnten Gründen artikulierte die zuständige

Verwaltungskraft den Zwang zur Fördermittelbeantragung im Jahr 2013 auf Anraten des Referats Jugendhilfe:

„Wenn mir das Jugendamt wieder die Pistole auf die Brust setzt, das habe ich noch gar nicht erwähnt, dann ja. Die haben ja schon gesagt, dass ich das beantragen muss. Ich hatte glaube ich, nicht wirklich eine Wahl. Die wollten das irgendwie aufstocken, ich weiß auch nicht so recht warum, dann würde ich es natürlich machen müssen“ (Fuchsie, 00:11:39).

An dieser Stelle werden zum ersten Mal die Beweggründe des Jugendamtes angedeutet: Die ESF-Projekte können zu einer Angebotserweiterung der Jugendhilfelandchaft beitragen. Gleichzeitig könnte es ein Anzeichen für die knappe Haushaltskasse des Erzgebirgskreises sein. Diese Mutmaßungen können nicht bestätigt werden, da kein Datenmaterial zur Thematik vorliegt. Was bleibt, ist ein fader Beigeschmack des Zitates. Zusammenfassend wollen 42 Prozent der Befragten das Kompetenzprojekt nicht weiter begleiten. Anders betrachtet heißt das aber auch: Es wünscht sich über die Hälfte der Tätigen die Fortführung des Projektes.

Die Hypothese elf „Je mehr sich das Projekt von den Prinzipien der Sozialen Arbeit distanziert, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Sozialarbeiter kündigt“ kann eher verworfen werden.

Die Bewältigungsstrategien der Sozialarbeiter auf die Diskrepanzen erzeugen einen hohen Subjektivierungsprozess. Die Anforderung an die eigenen Konstruktions- und Interpretationsleistungen der Fachkräfte für die Umsetzung des Arbeitsauftrages sind äußerst hoch und bedürfen Unterstützungsfaktoren, wie Reflexion, Anleitung und Führung durch den Trägerverantwortlichen bzw. der Koordinierungsstelle. Daher ist es essenziell, im nachfolgenden Abschnitt den Blick auf die Kooperationsbeziehungen zu werfen. Die Subjektivierungsanalyse wird an geeigneter Stelle aufgegriffen.

7.5 KOOPERATION UND KOMMUNIKATION

Die Kooperation als weitere Dimension klassifiziert sich in trägerinterne sowie externe Kooperationsverhältnisse. Sie umfasst die Zusammenarbeit der beteiligten Akteure zur Erreichung des Förderziels. Die Kommunikationsstruktur stellt ein wesentliches Merkmal der Kooperation dar. Dabei geht es mir darum, die verschiedenen Beziehungsgeflechte und Kommunikationskanäle der Beteiligten zu beschreiben, um mögliche Unterstützungssysteme bzw. Hemmnisse aufzuzeigen.

Beginnend wird die trägerinterne Kooperationsstruktur erläutert. Anschließend verschiebt sich die Betrachtung auf die externen Kooperationsbeziehungen: die Kommunikation mit dem SAB-Sachbearbeiter, die Funktion der Koordinierungsstelle, die Kooperation mit anderen Hilfesystemen (u. a. Allgemeiner Sozialer Dienst und Berufsberatung) und die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und den Lehrkräften. Von einer Beschreibung der formalen Merkmale der Organisationen, der Organisationskulturen und Zielorientierungen wird aus Zeitgründen abgesehen (vgl. Puch 1994, 43 ff.). Die Organisationsstrukturen, z. B. Aufgabenverteilung und Informationskanäle, werden skizzenhaft beschrieben, um Rückschlüsse für Hemmnisse oder Unterstützungsfaktoren abzuleiten.

Trägerinterne Kooperation:

Von den sechs befragten Trägern bewerten die Hälfte der Mitarbeiter die Zusammenarbeit mit der Verwaltungskraft, Personal- und Projektverantwortlichen als gut. Die Kommunikation verläuft kontinuierlich und bedarfsgerecht.

„Unsere Projektkoordinatorin, wenn irgendwas kommt, dann schickt sie das immer rum. Und könnt ihr mir das und das Mal zuarbeiten? Dann funktioniert das“ (Buche, 00:03:06).

Darüber hinaus finden bei Buche, Esche, Douglasie und Fuchsie/Gingo regelmäßige Teamsitzungen statt. Dabei werden aktuelle Themen diskutiert und die gemeinsame Vorgehensweise abgestimmt. Im Fall von Buche findet zudem eine Supervision zur Fallbesprechung und Qualitätssicherung statt.

„Einmal im Monat setzen wir uns immer zusammen und wir hatten jetzt die Möglichkeit über das Projekt eine Supervision zu nutzen. Das hat auch so viel Positives dazu beigetragen. Das hätten wir am Anfang nicht gedacht“ (Buche, 00:23:15).

Der regelmäßige Erfahrungsaustausch übernimmt die Funktion der (Mitarbeiter-) Anleitung sowie deren Steuerung. Unter Anleitung versteht Scherpner 1992 „keine Methode, sondern komplexer gemeinsamer Lernprozess, in dem es um die Auseinandersetzung mit rechtlichen, administrativen und inhaltlichen Anforderungen des Berufsfeldes ebenso geht, wie um die wechselseitige Klärung von Standpunkten und Weltanschauungen, deren Gewinnung zur Erlangung und Weiterentwicklung beruflicher und persönlicher Identität notwendig ist“ (Scherpner 1992, 57). Das Zitat verdeutlicht den Nutzen des Erfahrungsaustausches: Die Mitarbeiter setzen sich mit auftretenden Unsicherheiten auseinander, finden abgestimmte Lösungswege innerhalb

des Trägers. Somit werden die eigenen Subjektivierungsleistungen der Fachkräfte reduziert. Dies lässt sich in der Auswertung der Bewältigungsstrategien der Sozialarbeiter bestätigen, denn die Mitarbeiter, die regelmäßige Teamsitzungen durchführen, fühlen sie weniger verunsichert von den Auflagen.

Ein weiteres wichtigstes Argument umfasst die Bildung der beruflichen und persönlichen Identität. Speziell Esche, Fuchsie/Gingo und Buche vertreten durch den angewendeten Rechtsungehorsam bei Forderungen, die gegen die eigenen professionellen Prinzipien verstoßen, einen stabilen Standpunkt. Die trägerinterne Kommunikation und das Etablieren von regelmäßigen Teamsitzungen fördert wahrscheinlich die Arbeitszufriedenheit und unterstützt die Mitarbeiter bei Unsicherheiten.

Jedoch finden bei zwei Trägern (Ahorn und Cassia) keine Teamsitzungen statt. Die Mitarbeiter sind bei der Projektumsetzung auf sich gestellt. Im Beispiel Cassia findet eine einseitige Kommunikation zwischen den Personalverantwortlichen bzw. der Verwaltungskraft und dem inhaltlich verantwortlichen Mitarbeiter, der die Projektleitung innehat, statt. Es erfolgen nur Anweisungen, was der Mitarbeiter dem Träger oder der Verwaltungskraft erbringen muss. Es findet kein Austausch auf Augenhöhe statt, sondern die Leitung des Trägers setzt die formalen Machtbefugnisse ein. Der Vorstandsvorsitzende definiert, wer welche Information erhält oder nicht. Der Informationsfluss ist nicht frei, sondern die Informationsstreuung wird benutzt, um den Mitarbeiter zu strafen. Zudem tragen die Rahmenbedingungen zur Unzufriedenheit des Mitarbeiters bei:

„Schreibmaterial, das habe ich vorwiegend von zu Hause mitgebracht. Ich nutze auch meinen privaten Laptop in der Schule. Alles andere, da sag ich halt Bescheid, ich brauche Neues, das ist alle. Und dann muss man halt warten. Jetzt gerade ist es schlecht mit dem Bestellen, da müssen wir hier gucken. Aber du brauchst die Sachen! Dann muss man sich was einfallen lassen“ (Cassia, 00:14:18).

Obwohl die Ausstattung mit pädagogischen Arbeitsmaterialien mit dem Projektantrag bewilligt wird, kann die Fachkraft nicht bedarfsgerecht arbeiten. Das Abhängigkeitsverhältnis zeigt deutlich, dass die Projektleitung, den befragten Mitarbeiter, die Einsicht in den Zuwendungsbescheid verwehrt.

„Das größte Hindernis für mich ist, dass ich diesen Zuwendungsbescheid nicht bekomme, nicht komplett, sondern nur ein, zwei Auszüge“ (Cassia, 00:23:04).

Als Konsequenz der Intransparenz und der Rahmenbedingungen überträgt die Fachkraft die Verantwortung der Projektleitung an die Leitung des Trägers zurück und wird zudem das Projekt in der Übergangsmaßnahme nicht fortführen:

„Ja, das ist schwierig. Ich mach halt die Arbeit so, wie ich sie laut Konzeption habe und alles andere, dann sage ich, das ist nicht mehr mein Bereich, da muss jemand anderes dafür Verantwortung übernehmen“ (Cassia, 00:02:09).

Bei den Mitarbeitern der Projekte Ahorn und Douglasie ist der Informationsfluss besser gewährleistet als bei Cassia, aber die Fachkräfte wünschen sich mehr Möglichkeiten des internen Austauschs:

„Am Anfang lief das [Kommunikation] überhaupt nicht. Da wurde ich hier rein gesetzt in ein leeres Zimmer mit der Konzeption und 'mach mal'. Aber einfach auch, weil das für sie was Neues war und weil sie selber inhaltlich da auch nicht drin bewandert sind, weil es halt Verwaltungsfachkräfte sind und Buchhalter und keine Sozialpädagogen. Es kam dann viel von meiner Seite aus, dass ich das Gespräch gesucht habe und wir konnten jetzt sogar mittlerweile so eine Art Teamberatung einführen“ (Douglasie, 00:24:00).

Gerade die Anfangszeit weist auf eine äußerst geringe Kommunikation und keine inhaltliche Anleitung der Fachkraft hin. Die Leitung des Trägers versäumte es, die Organisationsstruktur und -ziele der Fachkraft zu vermitteln und die Anleitungs- und Steuerungsfunktion wahrzunehmen (vgl. Puch1994, 45 f.). In Eigeninitiative fordert der Mitarbeiter interne Austauschmöglichkeiten, um geeignete Rahmenbedingungen und eine regelmäßige Kommunikationsplattform zu realisieren.

Festzuhalten bleibt, dass von der Hälfte der befragten Projektmitarbeiter die Funktion der Anleitung durch die Träger nicht wahrgenommen wird. Die Rückmeldung der Leitungsebene an die Mitarbeiter (Ahorn, Cassia, Douglasie) fehlen. Jedoch stellen die Anleitungsprozesse eine Rückmeldung und Reflexion der alltäglichen Arbeit sicher. Gerade im Feld der Sozialen Arbeit kommt der Anerkennung und Wertschätzung für die geleistete Arbeit eine umso wichtigere Bedeutung zu. Die Anleitung, die durch kontinuierliche Kommunikationsplattformen generiert wird, wirkt der gefangenen Subjektivierung vor und verringert die Unsicherheiten bei auftretenden Widersprüchen. Neben der internen spielt die externe Kooperation eine wichtige Rolle, um die Förderziele der Richtlinie zu realisieren.

Externe Kooperation und Kommunikation:

Das Hauptaugenmerk wird auf die Kommunikation mit den SAB-Mitarbeitern gelegt, da diese die entscheidenden Kooperationspartner im Förderverfahren sind. Wie bereits erwähnt, stellt die SAB die Bewilligungsbehörde dar. Die Organisation ist eine Verwaltungsbehörde und zeichnet sich durch ein Einliniensystem der formellen Struktur aus (vgl. Puch 1994, 105). Das heißt, die Sachbearbeiter sind einer Abteilung mit einer Abteilungsleitung untergeordnet und für bestimmte Projektträger der Richtlinie zuständig. Die Sachbearbeiter empfangen von der übergeordneten Stelle Anweisungen und können ggf. Rückfragen oder Anliegen äußern. Die Kommunikationsbeziehungen sind strikt geregelt, sodass eine einheitliche Willensdurchsetzung erfolgt (vgl. ebd., 106). Die Projektträger stehen durch die Finanzierung der Kompetenzprojekte in einem Abhängigkeitsverhältnis zur SAB. Trotz des Abhängigkeitsverhältnisses beschreiben drei Befragte die Kommunikation mit den SAB-Sachbearbeitern als angenehm und fachlich kompetent:

„Also, ich habe keine schlechten Erfahrungen gemacht. Ich hatte wahrscheinlich Glück mit den Mitarbeitern, ich weiß es nicht. Also, wenn ich eine Frage hatte, hatte ich angerufen und dann haben die schnell in den PC reingeschaut und gesagt. Ich kann da nichts sagen“ (Fuchsie, 00:12:49).

Nur im Fall von Douglasie erfolgte eine fehlerhafte Auskunft des Sachbearbeiters:

„Jain, die haben mir eine Auskunft geben zur Frage, die ich hatte. Dies ging auch relativ zügig: Angerufen, verbunden, Auskunft bekommen. Dass die Auskunft im Nachhinein falsch war, war natürlich blöd. [...] Das ging um einen Abschnitt im Zuwendungsbescheid zum Klassenbuch, ob das in unserem Projekt geführt werden sollte. Ich habe damals bei der SAB angerufen, weil es für mich nicht ersichtlich war 'muss ich das führen oder muss ich es nicht führen'. Und die haben damals zu mir gesagt: 'nein, sie müssen das nicht führen' und als dann später die Koordinierungsstelle ins Leben gerufen wurde, habe ich die Frage auch noch mal der Koordinatorin gestellt [...] 'Klassenbuch ist bitte zu führen'“ (Douglasie, 00:25:48).

Zwei Probanden äußern die Vermutung, dass die Auflagen und bewilligten inhaltlichen Schwerpunkte vom jeweiligen SAB-Sachbearbeiter abhängig sind. Dies würde ein uneinheitliches Vorgehen innerhalb der Organisation der SAB nach sich ziehen, sodass der subjektive Handlungsspielraum der Sachbearbeiter größer ist als vermutet. Einerseits eröffnet dies eine nach Bedarf entsprechende Förderung und andererseits wird eine vergleichbare Projektdurchführung aufgrund unterschiedlicher Auflagen und Inhalte nicht realisierbar.

„Für mich ist es nicht wirklich schlüssig, wo nach das beurteilt wird. Manche dürfen Erlebnispädagogik machen, manche nicht. Es ist für mich nicht eindeutig, wo nach das Geld

verteilt wird. Manche haben bei ihren Sachkosten richtig viel Geld übrig, manche nicht. Bei anderen sind es die Fahrtkosten, das weiß ich nicht. Da ist kein Verhältnis da [...] Da war nichts, wo es nachvollziehbar war, warum sie es so entschieden haben [...] Auch die unterschiedlichen Auflagen auch bei den Teilnehmerzahlen. Manche, die eine halbe Stelle haben, müssen 20 Teilnehmer bringen und ich mit meiner Vollzeitstelle 15“ (Cassia, 00:45:32).

„Das hat unsere Sachbearbeiterin auch festgestellt. Da war jetzt auch mal öfters ein Wechsel drin bei dem SAB-Bearbeiter, der eine sieht das so, der andere so. Das ist auch eine Auslegungssache der SAB wie da die momentane Situation des Mitarbeiters ist. Keine Ahnung. Durchaus nachvollziehbar, aber entweder einheitliche Vorgaben, da halten sich alle dran oder ich mach das individuell“ (Buche, 00:39:06).

Die Kehrseite ist, dass die Mitarbeiter die Beschlussfassungen der SAB-Sachbearbeiter nicht nachvollziehen können und es als Intransparenz der Entscheidungswege interpretieren.

Ein Hemmnis innerhalb der Kommunikationswege zwischen den Projektträgern und den SAB-Sachbearbeitern stellt der ständige Personalwechsel dar. Die Projektträger äußern den Wunsch der Beständigkeit des Personals, da es immer wieder Zeit und gegenseitige Abstimmung bedarf:

„Was auch sehr anstrengend ist, dass die Bearbeiter dort ständig wechseln. Dass du im Prinzip ein Projekt anfängst bei einer Frau Müller und dann bekommst du einen Brief und da ist schon wieder ein ganz anderer Sachbearbeiter und dann ändert sich das zwischendurch noch einmal. Und das weiß ich nicht, ob das so klug ist, weil derjenige Mitarbeiter gar nicht die Chance hat, sich in das Projekt einzuarbeiten und du fängst auch immer wieder bei null an zu erklären. Ich weiß nicht, ob das bewusst so gewählt ist, das weiß ich nicht, vielleicht ist es ja auch so gewollt“ (Esche, 00:23:33).

Darüber hinaus kritisiert die Hälfte der Befragten den betriebswirtschaftlichen Blickwinkel der Sachbearbeiter auf die Praxis der Sozialarbeit. Anstoß findet vor allem, wenn benötigte pädagogische Arbeitsmaterialien, wie Fachliteratur bei dem Träger Buche, nicht gefördert werden.

„Das sind Betriebswirtschaftler, die entscheiden, was pädagogisch gebraucht wird“ (Buche, 00:47:20).

„Ja, ich denke schon. Es gibt welche, mit denen kommst du gut klar, die wissen ungefähr, was du willst und dann gibt es auch welche, die sind gar nicht in der Materie und auch der Abteilungsleiter, dieser BWL-Mensch, das ist ja auch so einer, der das entscheidet. Aber der ist mir auch zu viel BWL'er als Pädagoge. Der ist schon ein bisschen mehr drin als die Sachbearbeiter“ (Esche, 00:24:15).

Die Kommunikationswege mit der SAB-Behörde werden hauptsächlich von der Verwaltungsfachkraft des Trägers gestaltet. Tiefere Einblicke in die

Kommunikationsstruktur können an dieser Stelle nicht ausgeführt werden. Jedoch beschreiben die Mitarbeiter den Aussagegehalt, bis auf einen Befragten, als kompetent und kooperationsbereit. Die subjektiven Entscheidungsräume der Sachbearbeiter können positiv als auch negativ betrachtet werden: Sie bieten einen konzeptionellen Spielraum und gleichzeitig bringen sie Unsicherheiten wegen der Intransparenz hervor. Diese müssen trägerintern aufgefangen und von der Koordinierungsstelle bearbeitet werden.

Die Koordinierungsstelle wurde im Referat Jugendhilfe, eigens für die Koordination der Kompetenzprojekte, beantragt. Den Schwerpunkt der Arbeit bilden: die Unterstützung der Träger bei der Umsetzung, die fachliche und inhaltliche Anleitung sowie die Durchführung von Wissens- und Erfahrungsaustausch. Die Kommunikation der Mitarbeiter mit der Koordinierungsstelle zeichnet sich durch eine unterschiedliche Nutzungsintensität aus. Manche Träger, wie Douglasie, Cassia und Esche, greifen oft auf die Unterstützungsleistung zurück. Andere Projekte, wie Buche und Fuchsie/Gingo, stellen die Funktion der Stelle infrage oder anders ausgedrückt, haben eine andere Erwartungshaltung, was die Aufgabe der Koordinierung beinhaltet.

„Am Anfang haben wir gedacht ja, die könnte hilfreich sein. Dann haben wir festgestellt, dass die Koordinierungsstelle meiner Meinung nach, wie soll ich es sagen? Man sucht sich immer mal Materialien, an wen kann man sich wenden und das ist meiner Meinung nach eine Aufgabe der Koordinierungsstelle so was zur Verfügung zu stellen, einen Materialpool“ (Buche, 00:32:34).

„So die Sitzungen zu organisieren ist die eine Seite, aber da mal zu sagen, wir stellen mal das Präventive Hilfesystem vor und sind mal in Familienzentren. Aber da nützt den Projekten eigentlich nichts [...] Aber das scheitert wieder an der Einengung, weil die auch in der Koordinierungsstelle nicht den Fokus auf die klassische Schulsozialarbeit gelegt hat“ (Buche, 00:34:14).

Der Mitarbeiter des Projektes Buche weist auf die inhaltliche Einengung des Projektes hin. Das Kompetenzprojekt muss sich eindeutig von der Schulsozialarbeit (§ 13 SGB VIII) abgrenzen. Hintergrund ist, dass die EU-Förderung keine Pflichtaufgaben des Landkreises übernehmen darf. Durch die konzeptionelle Beschneidung der Kompetenzprojekte sind somit nicht alle gewünschten Inhalte, die bei den Erfahrungsaustauschen eingebracht werden, realisierbar. Die Mitarbeiter von Projekt Ahorn wünschen sich im Erfahrungsaustausch die Erarbeitung von einheitlichen Dokumentationspraktiken, um die dahingehenden auftretenden Unsicherheiten zu reduzieren. Dies konnte der Erfahrungsaustausch nicht erfüllen.

„Da macht sich jeder Einzelne die viele Arbeit, anstatt dass man sich einen Tag mal zusammensetzt und genau klärt, das ist gefordert, das nicht und wir machen was Einheitliches und das passt dann“ (Ahorn, 00:23:00).

An dieser Stelle wird deutlich, dass unterschiedliche Erwartungshaltungen an die Erfahrungsaustausche herangetragen werden. Die Funktion einer fachlichen und inhaltlichen Anleitung bei den trägerübergreifenden Treffen lässt sich bei dem vorliegenden Material nicht bestätigen. Mutmaßlich könnte die Anleitung in persönlichen Gesprächen stattfinden, indem trägerspezifische Problemstellungen in der persönlichen Beratung bearbeitet werden. Jedoch sollte der inhaltliche Input der Erfahrungsaustausche durch eine Befragung der Mitarbeiter der Projekte eruiert und bedarfsgerecht umgesetzt werden.

Wie die vereinfachte Darstellung der beteiligten Akteure (siehe Abbildung 3) zeigt, sind weitere Systeme in der Umsetzung der Richtlinie involviert. Zur Vollständigkeit werden ausgewählte Akteure nachfolgend angeschnitten. In dem System Schule sind neben den Kompetenzprojekten weitere Hilfesysteme integriert: Berufseinstiegsbegleitung, Berufsberatung, Schulsozialarbeit und Ganztagsangebote. Das Vorhandensein bestimmter Hilfesysteme ist von der jeweiligen Schule abhängig. Die Kooperation zu diesen ist unterschiedlich stark ausgeprägt. Eine wesentliche Gelingensbedingung für den Erfolg des Kompetenzprojektes ist eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit der Schulleitung sowie dem Lehrerkollegium. Der Löwenanteil der Befragten beurteilt die Kooperation mit der Schulleitung und der Lehrerschaft als wertschätzend ein.

„Es ist aber so, dass ich hier das Glück habe, dass die Lehrer recht aufgeschlossen sind. Es gibt zwar ein, zwei, die sagen: 'Die Wessimethoden brauchen wir gar nicht, das haben wir bis jetzt immer geschafft.' Aber die anderen sind recht zugänglich. Von daher ist das Aufgabengebiet und das Spektrum größer“ (Buche, 00:19:17).

„Teilnahme an Dienstberatung, das mache ich. Die Zusammenarbeit mit der Schule überhaupt, das funktioniert jetzt ganz gut. Auch mit der Schulleitung, das klappt super. Da hatten wir am Anfang auch ein bisschen Probleme. Aber seit diesem Schuljahr ist es eigentlich perfekt. Klappt gut und es, kommt halt was von denen: 'Der und der Schüler kannst du nicht mal'“ (Esche, 00:04:06).

Anfangs berichten die Sozialarbeiter von einer erschwerenden Kooperation mit dem Lehrerkollegium aufgrund fehlender Projektinformationen. Allein schon die Differenzierung des Zuständigkeitsbereiches zwischen der klassischen Schulsozialarbeit und dem Kompetenzprojekt erfordert eine immer wiederkehrende Aufklärungsleistung der MitarbeiterInnen. Im Zuge der Projektumsetzung ist die Zusammenarbeit von

gegenseitigem Vertrauen geprägt. Die Fachkräfte können sich in das schulische System integrieren, trotzdem nehmen sie eine Außenseiterrolle durch unterschiedliche Weisungsbefugnisse der Schulleitung ihnen gegenüber ein:

„Es ist immer noch anders, weil ich immer noch außenstehend bin, aber das hat auch Vorteile, man kann auch einfach mit den Lehrern und der Schulleitung kommunizieren, als wenn es jetzt mein Vorgesetzter wäre“ (Esche, 00:43:36).

Das Projekt Cassia besetzt eine Sonderrolle bezogen auf die Kooperation der Fachkraft und der Schulleitung. Dies kennzeichnet sich durch fehlendes Vertrauen in die qualifizierte Fachkraft des Projektes aus. Multiple Problemlagen der Schüler werden durch den Beratungslehrer aufgefangen und nicht weitervermittelt an den Sozialpädagogen:

„Das ist etwas aufgeteilt, dass so ganz schwierige Fälle nicht unbedingt bei mir landen, sodass ich in der Kompetenzentwicklungsschiene bleiben kann“ (Cassia, 00:30:37).

Die Bearbeitung von multiplen Fällen durch den Beratungslehrer weist auf die fehlende Anerkennung der Fachkraft hin. Somit übernimmt ein Lehrer die Funktion eines Sozialarbeiters, ohne über dessen Qualifikationen zu verfügen. Eine Herabstufung des beruflichen Status der Fachkraft innerhalb des Schulsystems ist die Folge.

Zusammenfassend muss die Vernetzung zwischen System Schule und Soziale Arbeit über kontinuierliche Kommunikationsstrukturen gefördert werden. Den Fachkräften obliegt eine Vermittlerrolle zwischen beiden Systemen, dabei kommt dem Zeitfaktor eine entscheidende Schlüsselrolle zu.

Nachdem die Hauptdimensionen für die separate Betrachtung (inhaltliche Ausrichtung, Verrechtlichung, Bürokratisierung, Bewältigungsstrategien der Sozialarbeiter und Kooperationen) beschrieben und ausgewertet wurden, erfolgt im nächsten Abschnitt eine generalisierende Auswertung unter der Fragestellung: Welcher Logik folgen die Kompetenzprojekte?

7.6 LOGIK DES PROJEKTES: SYSTEM- VS. LEBENSWELTORIENTIERUNG

Unter der abstrakten Überschrift verbirgt sich die grundlegende Ausrichtung der Kompetenzprojekte, welche im theoretischen Kontext der Kolonialisierungsthese von Jürgen Habermas betrachtet werden. Die Leitfrage: Inwieweit werden die Hilfeprozesse

in dem Projekt über das Kommunikative oder das Zweckrationale Handeln gesteuert?⁵¹, erlangt eine richtungsweisende Bedeutsamkeit. Auf diesem Fundament wird sich der Forschungsfrage angenähert. Zuvor gilt es, sich in den nachfolgenden Zwischenschritten der zugrunde liegenden Projektlogik zu widmen.

Abbildung 5: Logik der Projekte

Logik der Projekte		
Leitorientierung	Kommunikatives Handeln als Leitorientierung	Zweckrationales Handeln als Leitorientierung
Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> - Dialog - Orientierung an den Prinzipien der Sozialen Arbeit zur Steuerung der Hilfeprozesse (Ausrichtung kommunikativer Rationalität – hermeneutisches Fallverstehen) <ul style="list-style-type: none"> ○ Freiwilligkeit ○ Partnerschaftlichkeit ○ Ganzheitlichkeit/Allumfassender Beratungsansatz ○ Methodenoffenheit - Autonomie des Professionellen - Vernetzung der beteiligten Institutionen über verständigungsorientiertes Handeln 	<ul style="list-style-type: none"> - Formell-bürokratisches Prinzip (Verwaltungsapparat steuert Prozesse) - Hohe Standardisierung der Methoden der Sozialen Arbeit <ul style="list-style-type: none"> ○ Starrer Ablauf der Einzelfallhilfe und der Gruppenarbeit ○ Versachlichte Beziehungen in Einzelfallhilfe (Abkehr von Normen und Werten) - Zwangskontext in der Beratung <ul style="list-style-type: none"> ○ Einwilligungserklärung ○ Ausschluss Teilnehmer <p>Fehlende Kommunikation zwischen Hilfesystemen (kein allumfassender Beratungsansatz)</p>
Beratungsansatz	Lebensweltorientierter Beratungsansatz	Standardisierter Beratungsansatz

Quelle: Autor

Die Abbildung 5 ordnet den etwaigen Leitorientierungen – kommunikatives Handeln vs. zweckrationales Handeln – gegensätzliche Charakteristika, die zur Beurteilung der Logik dienen, zu. Nachdem die Logik der Kompetenzprojekte festgelegt ist, kann abschließend die Zuordnung zu den zwei Verrechtlichungsprozessen erfolgen.

Beginnend möchte ich mich der Ausführung der Methoden der Einzelfallhilfe und der sozialen Gruppenarbeit widmen, um Schlussfolgerungen über den Hilfeprozess zu ziehen. Die Zuordnung der einzelnen Projekte – lebensweltorientierter,

⁵¹Anders formuliert: Inwieweit leiten die Prinzipien der Sozialen Arbeit den Hilfeprozess, so dass Verständigung realisiert und somit die Lebenswelt aufrecht erhalten wird. Oder bestimmen die systemischen Imperative, sprich die rechtlichen und bürokratischen Auflagen der SAB, den Prozess der Hilfeleistung.

standardisierter oder teilstandardisierter Beratungsansatz – erfolgte durch eine Systematik. Diese wurde anhand der Merkmale in der Abbildung generiert: Ein lebensweltorientierter Beratungsansatz liegt vor, wenn die Beratung der Lebensbewältigung der Schüler Mittelpunkt der professionellen Hilfe ist. Die Prinzipien der Sozialen Arbeit (Ganzheitlichkeit, Alltagsorientierung, Klientenzentrierung, Freiwilligkeit, Partnerschaftlichkeit) garantieren eine komplexe Sichtweise auf den Fall und hermeneutisches Fallverstehen. Die Auflagen des Zuwendungsbescheides und der Richtlinie werden beiläufig beachtet, trotz Erfüllung der systemischen Erfordernisse, sind diese jedoch nicht handlungsleitend. Jedes Beratungssetting passt sich an den individuellen Problemlagen der Schüler an. Die Interventionsmethode (Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit, Elternarbeit, u.v.m) sowie die Techniken (u. a. Motivations-, Kommunikationstraining) werden aus der Diagnose partnerschaftlich mit den Klienten erörtert und umgesetzt.

Im Gegensatz obliegt dem standardisierten Beratungsansatz eine einheitliche Vorgehensweise, welche unabhängig von der individuellen Problemlage des Teilnehmers erfolgt. Eine klare Strukturierung des Beratungsverlaufes nach bürokratischen und rechtlichen Auflagen, wie die Schritte der Förderplanung und vorgegebene Methoden (z. B. nur Einzelfallhilfe), kennzeichnen den Ansatz. Die Prinzipien der Sozialen Arbeit verlieren im Zuge der umgesetzten Bürokratisierung und Verrechtlichung an Gewicht, sie werden nicht vollumfänglich als Paradigmen angewendet, sondern ordnen sich als verblasste Axiome den systemischen Übergriffen unter. Ein teilstandardisierter Ansatz involviert eine Vermischung der Merkmale aus der Lebensweltorientierung und der Standardisierung. Bei diesem werden nicht alle benannten Prinzipien der Sozialen Arbeit gänzlich erfüllt und die systemischen Imperative dringen vermehrt in die Beratungspraxis ein.

Von den sechs befragten Mitarbeitern der Projekte wenden 50 Prozent den lebensweltorientierten Beratungsansatz an, d. h., die Fachkräfte führen mehrere Erstgespräche mit den Schülern durch, um die Problemlagen zu erörtern.

„Also wirklich alles. Es ist auch egal, es sind nicht nur schulische Probleme auch wenn privat, was ist, habe ich auch ab und zu, wenn es zu Hause chaotisch ist oder die Eltern nicht mehr mit ihren Kindern können oder nicht mehr wissen, was sie machen sollen. [...] Es soll schon was für das Kind bringen, egal für welchen Aspekt“ (Esche, 00:02:33).

Dabei kommt dem Vertrauensaufbau und der freiwilligen Projektteilnahme eine entscheidende Rolle zu.

„Wo ich dann denke: 'SAB und Beziehungsarbeit scheint für die ein Fremdwort zu sein.' Auch die Klärung der Problemlage, dass die Vorrang hat und auch Störungen. Wenn wir in der Kompetenzanalyse drin sind und dann kommt aber der Schüler und sagt: 'Mir ist gestern das und das passiert', dann mach ich natürlich nicht weiter mit der Kompetenzanalyse, sondern dann hat die Störung Vorrang“ (Gingo, 00:25:26).

Anschließend erfolgt meist eine überschaubare Zielvereinbarung. In dieser werden die gemeinsam festgelegten Methoden und Maßnahmen (Technikoffenheit) benannt und geprüft, welche weiteren Unterstützernetze im Umfeld des Jugendlichen vorhanden sind (Ganzheitlichkeit).

„Wir versuchen es auf einen erfüllbaren Rahmen, sodass man es wirklich gut nachvollziehen kann. Mir ist es auch wichtig, dass die auch selber überlegen, was sie wollen, dass sie sich selber Ziele suchen“ (Esche, 00:18:03).

„Aber an für sich versuche ich die Eltern und alle, die irgendwo damit was leisten können mit ins Boot zu holen. Soweit wie es möglich ist, wir wollen ja was für das Kind erreichen“ (Esche, 00:31:36).

„Ja, wir sind da auch sehr flexibel. Wir machen auch mal ein Spiel zwischen durch, wenn ich merke es geht gerade gar nichts oder die sind nicht gut drauf. Also, das ist, was wo ich sage: Den Freiraum lasse ich mir auch nicht nehmen. Da bin ich eigentlich sehr offen, auch wenn' Die kommen, auch mal und sagen 'Wir würden gern mal das machen“ (Esche, 00:19:07).

Die Umsetzung eines lebensweltorientierten Beratungsansatzes, wie es die Mitarbeiter der Projekte Ahorn, Esche und Fuchsie/Gingo anwenden, bedeutet nicht, dass die systemisch infizierten Auflagen außer Acht gelassen werden.

Jedoch deutet sich ein Zusammenhang zwischen den gelebten Prinzipien der Sozialen Arbeit und der Entfremdung sowie des Rechtsungehorsams an. Die Mitarbeiter, die lebensweltorientiert arbeiten, widersetzen sich zunehmend den zweckrationalen Auflagen der Richtlinie (Hypothese eins).

Gerade die Fachkräfte, die in den Projekten Ahorn, Esche und Fuchsie/Gingo tätig sind, haben aufgrund der gesammelten Berufserfahrung stabile, professionelle Prinzipien entwickelt, die sie gegen systemische Übergriffe verteidigen.

In zwei Fällen, Cassia und Douglasie, setzt sich ein standardisierter Beratungsansatz durch. Ein klarstrukturierter Ablauf lässt keinen Raum für individuelle Förderung oder Klientenzentrierung. Somit wird eine Lebensweltorientierung unmöglich. Es werden sogar Zielvereinbarungen, die einen Rechts- und Verbindlichkeitscharakter aufweisen, angewendet:

„Ich mach dann noch eine Lernvereinbarung und einen Lernvertrag mit ihnen, sodass ich ihnen sagen kann, du hast hier unterschrieben. So läuft es nicht, wie du es jetzt machst. Das ist einfach eine Absicherung, dass die Schüler ein bisschen mitarbeiten. Dann erklär ich ihnen, was am Ende noch mal passiert. Dass sich dieser Fragebogen noch mal wiederholt, dass man ein bisschen vergleichen kann, wie die Entwicklung stattgefunden hat“ (Cassia, 00:16:54).

Das hier beschriebene Verhältnis zwischen Berater und Klient stellt ein Machtverhältnis zu Lasten der Schüler dar. Die Verträge als Handlungsorientierung führen zu einem Zwangskontext der Beratung und werden als Druckmittel instrumentalisiert und immer neu generiert.

Darüber hinaus strukturiert ein einheitlicher Ablauf der Einzelfallhilfe mit Förderplangespräch, Kompetenzanalyse, Zielvereinbarung und Terminfestlegung den Verlauf der Hilfe. Eine starre Vorgehensweise bei der Kompetenzfeststellung mit strukturierten Arbeitsmaterialien komplementiert den standardisierten Ansatz.

„Einzelfallhilfe beginnt immer mit einem Förderplangespräch und der Kompetenzanalyse, wo dann auch mit den Teilnehmern in Zielvereinbarungen alles geregelt wird, was mit dran kommt. Die haben dann manchmal richtig konkrete Vorstellungen: 'Ich würde gern was zum Selbstbewusstsein machen, oder ich brauche Lerntechniken'. Das legen wir dann zusammen fest. Dann erstelle ich für mich selber so einen Plan – Einzelfallhilfeplan – mit so Einheiten, wie ich arbeite, will mit demjenigen. Und dann mache ich feste Termine mit den aus – aller zwei Wochen oder jede Woche. Dann kommen die dann meistens für eine Stunde hier her und dann wird gezielt daran gearbeitet“ (Douglasie, 00:02:30).

Ganzheitlichkeit wird nicht realisiert, weil die Fachkräfte die Schüler in nur kurzen Sequenzen erleben. Die Partnerschaftlichkeit wird nur bei älteren Schülern realisiert. Die jüngeren Schüler werden durch die Fachkraft angeleitet. Die hier ersichtliche Standardisierung führt zu versachlichten Beziehungen zwischen dem Berater und Schüler. Die rechtlichen und dokumentarischen Auflagen strukturieren die Vorgehensweise in der Umsetzung der Einzelfallhilfe sowie in der Gruppenarbeit.

Auf Grundlage des Beschriebenen, distanzieren sich die Fachkräfte der Projekte Cassia und Douglasie vom lebensweltorientierten Beratungsansatz, indem sie eine standardisierte Vorgehensweise anwenden (Hypothese zwei) .

Leitende Prinzipien sind systemischer Art in Form der rechtlichen und bürokratischen Auflagen.

In dem Fall des Projektes Buche findet sich eine Mischform des lebensweltorientierten und standardisierten Beratungsansatzes wieder. Es zeichnet sich

ein teilstandardisiertes Vorgehen bei der Einzelfallhilfe ab, indem die Fachkraft sich mit einer gleichen Vorgehensweise jedem Einzelfall nähert. Zu Beginn führt der Mitarbeiter ein Schülerinterview durch, um die Problemlagen der Teilnehmer zu erfassen. Anschließend werden die Anamnesebogen zusammen mit dem Klienten oder von einer Lehrkraft ausgefüllt.

„Ich habe mir eine Art Schülerinterviewbogen entwickelt, den ich dann auf die einzelnen Klassenstufen oder die einzelnen Problemlagen auch anpasse [...] und das füllen mir die Schüler als Erstes aus und darauf entwickelt sich das Gespräch und somit kommt man relativ einfach auf die Problemlagen“ (Buche, 00:05:21).

Eine Lebensweltorientierung gewinnt der Beratungsprozess, indem ressourcenorientiert mit Einbeziehung sozialer Netzwerke gearbeitet wird. Auch das Prinzip der Freiwilligkeit und Ganzheitlichkeit findet sich im Beratungssetting wieder.

Der Umgang mit den vorgeschriebenen Teilnehmerlisten, das Auswahlverfahren und den Ausschluss von Schülern beschreibt ein weiteres Beurteilungsmerkmal zur Klassifizierung der Beratungsansätze. Die vorgeschriebenen Teilnehmerlisten im Zuwendungsbescheid stellen für alle Befragten eine Problematik dar.

Jedoch finden sich keine Belege dafür, ob eine hohe Teilnehmerzahl eine Standardisierung des Ansatzes begünstigt.

Zum Beispiel wird im Projekt Ahorn mit 40 Teilnehmern ein lebensweltorientierter Ansatz angewendet. Im Gegenzug setzt sich in den Fällen von Cassia mit 15 Teilnehmern und Douglasie mit 12 Schülern ein standardisierter Ansatz durch (vgl. Abbildung 5).

Auch der vermutete Zusammenhang zwischen den zunehmenden Vorgaben bezüglich des Auswahlverfahrens und der möglichen Standardisierung des Ansatzes kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht bestätigt werden (Hypothese sieben).

Die Beispiele Fuchsie/Gingo und Esche weisen eine additional Einschränkung auf höhere Klassenstufen auf, trotzdem zeigte meine Auswertung, dass eine Lebensweltorientierung vorliegt. In diesen Fällen widersetzen sich die Fachkräfte der Auflage der Altersbegrenzung, um den ratsuchenden Schüler Unterstützungsleistungen anzubieten. Im Fall des Projektes von Douglasie, welchem keine Klassenbegrenzung zur Projektteilnahme im Zuwendungsbescheid vorgegeben wurde, wurden dennoch Schüler aufgrund der fehlenden Einverständniserklärung ausgeschlossen. Vielmehr

verdichtet sich die Annahme, dass es ein möglicher Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und der Umsetzung der rechtlichen und bürokratischen Auflagen besteht. Die Prinzipien der Sozialen Arbeit können sich womöglich nicht soweit verfestigen, dass sie für die Fachkräfte von Cassia und Douglasie handlungsleitend sind und die fehlende fachliche Anleitung des Trägers zu keiner Internalisierung der gelernten Arbeitsgrundsätze führt.

Zusammenfassend wenden die Hälfte der befragten Mitarbeiter den lebensweltorientierten Beratungsansatz an. In zwei Fällen konnte sich das zweckrationale Handeln als Lektorientierung durchsetzen. In dem Fall Buche zeichnet sich eine Teilstandardisierung ab. Somit liegt keine einheitliche Projektausrichtung vor, sodass die rechtlichen und bürokratischen Auflagen keine unmittelbaren Folgen auf die Lebenswelt der Sozialarbeiter sowie der Schüler nach sich ziehen.

Mit diesen Befunden kann die Zuordnung zu den von Habermas unterschiedenen Verrechtlichungsprozessen ausgeführt werden: Die Überformung des sozial-integrativen Handelns durch systemische Imperative lässt sich an den Beispielen Cassia und Douglasie belegen. Die formalrechtlichen Vorgaben legitimieren die Soziale Arbeit in diesen Fällen. Jedoch wurde die Richtlinie nicht eigens für systemische Handlungsbereiche ins Leben gerufen. Der Spielraum zur Umsetzung der Richtlinie obliegt dem Sozialarbeiter, sodass diese mit den eigenen Arbeitsprinzipien gefüllt werden kann. Trotzdem zeichnet sich der Trend zur Verdichtung der Rechtsbeziehungen ab. Die Vorgaben der SAB greifen vermehrt in die alltägliche Praxis ein, aber es ist abhängig, inwieweit die Sozialarbeiter diese und deren Folgen für die Arbeit reflektieren.

Inwieweit eine Kolonialisierung der Lebenswelt stattfindet, wird im abschließenden Auswertungspunkt geklärt.

7.7 DAS AUSMAß DER KOLONIALISIERUNG DER LEBENSWELT IN DEN KOMPETENZPROJEKTEN

Nachdem die einzelnen Dimensionen separat ausgewertet wurden, erfolgt nun eine ganzheitliche Betrachtung im Hinblick auf die Leitfrage des Forschungsinteresses. Dazu werden die theoretischen Annahmen der Kolonialisierungsthese mit den Ergebnissen der Forschung abgeglichen.

Der Ausgangspunkt der Kolonialisierung der Lebenswelt basiert auf dem kommunikativen Handeln, welches der Verständigung dient und gleichzeitig die Reproduktion der Lebenswelt wahrt. Im Zuge der sozialen Evolution vollzieht sich stufenweise ein Differenzierungsprozess und führt zur Entkopplung von System und Lebenswelt, in dem die Komplexität des Systems steigt und gleichwohl die Rationalität der Lebenswelt anwächst. Durch das Herauslösen des strategischen, erfolgsorientierten Handelns wird die Effizienz des Wirtschafts- und Verwaltungssystems gesteigert. Ein neues Komplexitätsniveau wurde damit erreicht. Die Lebenswelt unterliegt zunehmend der Rationalisierung und Technisierung. Die Vorgänge sind solange unproblematisch bis zu dem Punkt, an dem die eingedrungen, systemischen Imperative die Handlungsbereiche der Lebenswelt umpolen. Wenn dann eine kulturelle Verarmung hinzukommt, spricht Habermas von einer Kolonialisierung der Lebenswelt.

Anhand der Begleiterscheinungen der Kolonialisierung wurden die ESF-Projekte untersucht, um Rückschlüsse über das Ausmaß der Kolonialisierung der Lebenswelt zu ziehen. Eine Krisenerscheinung stellt für Habermas der Freiheitsverlust dar. In diesem Zusammenhang gelangt die Bürokratisierung in den Fokus. Die Bürokratisierung als eine Notwendigkeit der modernen Gesellschaft läutet ein höheres Systemniveau ein. Sie ist ein Anzeichen der Ausdifferenzierung der Systeme Wirtschaft und Staat. Es etablieren sich Verwaltungsapparate, wie die Bewilligungsbehörde der Sächsischen Aufbaubank. Die SAB steuert autonom die Projekte zur Kompetenzentwicklung teilweise gegen die Verständigungsmaxime, denn die Projektinhalte werden durch die Bewilligung der einzelnen Finanzpositionen beeinflusst. Die zunehmende Zweckrationalität in der alltäglichen Praxis resultiert aus der Überformung des sozialpädagogischen Handelns mit bürokratischen Auflagen. Die neutralisierende Distanz zur Lebenswelt verstärkt sich. Die zeitaufwändige und umfangreiche Dokumentation bestätigten alle Probanden. Jedoch hängt der tatsächliche Umfang der Bürokratisierung in Form der Dokumentationsleistung von den jeweiligen Sozialarbeitern ab. Es erfolgt keine Pauschalisierung, dass die Bürokratisierung die Kolonialisierung der lebensweltlichen Kontexte begünstigt. Zudem gestalten sich die Austauschbeziehungen zwischen den Sachbearbeitern der SAB und den Mitarbeitern der Kompetenzprojekte anderweitig, als es Habermas mit den Annahmen zum Verwaltungshandeln beschreibt. Die SAB-Sachbearbeiter bemühen sich die Positionen und Anliegen der Projektmitarbeiter zu verstehen, erweitern infolgedessen den eigenen

subjektiven Handlungsspielraum. Das kalkulierte und unpersönliche Organisationshandeln ist laut den Erfahrungen der Sozialarbeiter nicht omnipräsent, da die Vernetzung über das Verständigungsorientierte Handeln erfolgt. Jedoch birgt der subjektive Handlungsspielraum der Sachbearbeiter der SAB auch Gefahren: Einige Projektmitarbeiter äußern Verdachtsmomente, dass die Auflagen der Behörde und die inhaltliche Ausgestaltung des Projektes von den Sachbearbeitern abhängig sind und deshalb die Projekthinhalte variieren, sodass eine einheitliche Umsetzung der Richtlinie bei allen Projekten nicht realisierbar ist. Des Weiteren stößt die betriebswirtschaftliche Betrachtung der Verwaltungsmitarbeiter auf Unmut der Sozialarbeiter, da sich diese Sichtweise in den Fördermodalitäten niederschlägt und die Umsetzung der sozialpädagogischen Zielvorgaben behindert. Ferner generieren die unterschiedlichen rechtlichen und bürokratischen Auflagen bei den Fachkräften der Sozialen Arbeit Unsicherheiten aufgrund der wahrgenommenen Intransparenz der Entscheidungsfindung innerhalb der Behörde. Die Bürokratisierung wird bedrohlich, wenn der Sinn der Organisationsvorschriften nicht mit den subjektiven Sinnzuschreibungen der Sozialarbeit kongruent ist. Dies spiegelt sich bei den auftretenden Widersprüchen bezüglich der Einverständniserklärung der Eltern, der Ausstellung der Zertifikate und den teilnehmerbezogenen Vorgaben wieder. Der Sinnverlust führt zu Rollenkonflikten, Unsicherheit, Entfremdung, Rechtsungehorsam und Überanpassung bei den Sozialarbeitern. Das kann als Anzeichen gedeutet werden, dass die Mediatisierung in eine Kolonialisierung der Lebenswelt überführt wird.

Die Verrechtlichung wird als eine Art Verdinglichung der kommunikativen Handlungen sichtbar. Das Recht dringt weiter in den Bereich der Lebenswelt ein. Verdeutlicht wird es an der Summe der Auflagen und Kontrollmechanismen, die für die Projekte gelten. Über zehn Kontrollinstrumente und zahlreiche Auflagen können durch die Untersuchung eruiert werden. Das sozialpädagogische Handeln wird von Verpflichtungen überformt, sodass die Fachkräfte wahrscheinlich ihr Handeln vermehrt absichern. Die Kontrolle der SAB ersetzt das Vertrauen in die ausführenden Fachkräfte und fördert höchstwahrscheinlich das zweckrationale Handeln. Des Weiteren impliziert der sozialpolitische Auftrag der Richtlinie, dass die Schüler als Teilnehmer der Projekte in eine Art Freiheitsentzug durch die Einverständniserklärung sowie der Zielvorgaben in der Förderplanung gedrängt werden. Denn die Austauschbeziehungen des Systems mit der Lebenswelt erfolgen durch die Disziplin der Sozialen Arbeit. Die Sozialarbeiter

unterliegen den Weisungsbefugnissen der SAB und setzen diese in der praktischen Arbeit durch die Förderplanung um. Die Schüler, die das Hilfesystem in Anspruch nehmen, müssen die teilnehmerbezogenen Vorgaben der Bewilligungsbehörde erfüllen, um die Organisationsleistungen der Sozialen Arbeit beziehen zu können. Die Flexibilität sowie die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen dem Sozialarbeiter und dem Teilnehmer sind durch den rechtlich-formalen Charakter der Beziehung gefährdet. Das tritt besonders an den Beispielen Cassia und Douglasie hervor. Die Mitarbeiter verleihen der Zielvereinbarungen einen formalrechtlichen Charakter, um Leistungen der Schüler einzufordern. Fernen beschreiben die Fachkräfte der Projekte Esche und Gingo die Eingrenzung auf bestimmte Klassenstufen als Hemmnis. Diese formal geregelte Teilnahmevoraussetzung mit der individuellen Förderplanung konstituiert eine gewisse Eigenlogik der Kompetenzprojekte, die aus den formalen Vorgaben der SAB gespeist werden. Trotzdem findet der Zwangskontext in den untersuchten Projekten nicht statt, sodass das Gebot der Freiwilligkeit über den Weisungen der Verwaltungsbehörden, wie z. B. dem Allgemeinen Sozialen Dienst steht. Trotz einiger Einschränkungen bei den Teilnahmevoraussetzungen lässt sich kein rational-rechtliches Handlungskalküls erkennen, da die Sozialarbeiter zum größten Teil alle Hilfe suchende Schüler begleiten. Eine Förderung der Kolonialisierung durch die Teilnahmebedingungen kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht verzeichnet werden (Hypothese drei).

Ein wesentliches Ergebnis der Untersuchung ist, dass ein allumfassender Beratungsansatz, der alle möglich beteiligten Hilfesysteme integriert, selten von den Projektmitarbeitern realisiert wird. Habermas fordert eine Konfliktlösung, die alle möglichen in der Schule agierenden Hilfesysteme integriert. Dieser Weg wird nur im Projekt Esche beschrritten. Die Hälfte der befragten Fachkräfte können oder haben einen umfassenden Ansatz nicht im Blick und fokussieren sich auf die Projektumsetzung im Sinne der Richtlinie und Auflagen zur Kompetenzentwicklung. Die Projekte Ahorn, Esche und Gingo versuchen den Ansprüchen des allumfassenden Ansatzes gerecht zu werden.

Aus dem bisher Beschriebenen eröffnet sich die Frage, ob die Soziale Arbeit im Rahmen der Fördergrundsätze der ESF-Richtlinie dem geforderten „doppelten Mandat“ gerecht werden kann? Die Brückenfunktion, also die Vermittlung zwischen System und dem Jugendlichen, gelingt (noch), da die Lebensverhältnisse der Schüler durch den

lebensweltorientierten Ansatz in drei Fällen gerecht wird. Die Allzuständigkeit, die ein ganzheitliches Arbeiten verlangt, wird speziell bei Esche und Gingo deutlich. Da bestimmt vor allem die Alltagsorientierung der Mitarbeiter die Praxis. Alle zeitweiligen Störungen haben Vorrang. Erst nach der Problemklärung werden die Maßnahmen der Förderplanung weiter fortgeführt. Zudem bestärkt die Methoden- und Technikoffenheit im Zuge der Intervention die Lebensweltorientierung. Diese Leitmaxime sichert und begründet die Autonomie der Profession. Speziell die Fachkräfte, die ausreichende Berufserfahrungen in das Kompetenzprojekt mitbringen, weisen ausgeprägte Arbeitsprinzipien im Sinne der Berufsethik auf. Bei auftretenden Widersprüchen schützen sie ihre eigenen Maxime, in dem sie gegen die bestehenden Auflagen handeln oder zeigen Entfremdungserscheinungen.

In zwei Projekten, Cassia und Douglasie, scheint die Brückenfunktion der Sozialen Arbeit auf wackligen Pfeilern zu stehen. Es lässt sich ein Trend zum zweckrationalen Handeln der Sozialarbeiter beobachten. Das standardisierte Vorgehen in der Einzelfallhilfe ist bedenklich, weil die Sozialarbeiter den systemischen initiierten Auflagen kompromisslos nachkommen und zu Erfüllungsgehilfen der herrschenden Bewilligungsbehörde mutieren. Die Standardisierung, die die Mitarbeiter von Cassia und Douglasie im Förderprozess anwenden, widerspricht den Strukturmerkmalen der Sozialen Arbeit, die Overmann aufstellt (siehe Gliederungspunkt 3.3.2). Jeder Einzelfall wird durch ein ähnliches Schema bearbeitet. Die Bedürfnisse der Schüler rücken in den Hintergrund. Folgend passen die entwickelten Handlungsansätze im Förderplan nicht zu den Lebensverhältnissen der Jugendlichen. Den befragten Mitarbeitern ist es durchaus bewusst, dass sie nicht allumfassend und lebensweltorientiert arbeiten, trotzdem sehen sie keine Chance zur Veränderung aufgrund des wahrgenommen begrenzten Arbeitskontextes. Es kommt zu einer Verengung der professionellen Autonomie. In diesem Zusammenhang lässt sich mutmaßen, dass die Kolonialisierung durch die Zunahme des zweckrationalen Handelns genährt wird (Hypothese vier). Jedoch ist erkennbar, dass keine generalisierende Zunahme des zweckrationalen Handelns durch die herangetragenen rechtlich-bürokratischen Auflagen, erfolgt. Die Ausrichtung auf zweckrationales Handeln gründet nicht ausschließlich auf das Eindringen von systemischen Imperativen, sondern auch auf die fehlende Anleitung und Führung der Mitarbeiter von Cassia und Douglasie. Die auftretenden Widersprüche ziehen unsicheres Verhalten nach sich und werden durch den/die verantwortliche Leitung der

Träger nicht abgefangen. Die Projektmitarbeiter bewältigen die Situation, indem sie mit einer Überanpassung an die bestehenden Auflagen reagieren. Die Funktion der Anleitung und Führung wird von Trägerseite unterschätzt. Ferner begünstigt die fehlende Berufserfahrung die Rationalisierung und Versachlichung. Durch regelmäßige Kommunikationsstrukturen können die Unsicherheiten reduziert und eine stabile berufliche und soziale Identität der Projektmitarbeiter gebildet werden.

Der darlegte Argumentationsstrang verdeutlicht eine steigende Rationalisierung und Versachlichung der Lebenswelt durch das Eindringen von systemischen Imperativen in die sozialarbeiterische Praxis. Jedoch werden wesentliche Bedingungen der Kolonialisierung der Lebenswelt, wie die kulturelle Verarmung der Alltagspraxis, nicht belegt. Des Weiteren werden die auftretenden Widersprüche mit individuellen Subjektivierungsleistungen der Sozialarbeiter bewältigt. Der Umgang mit diesen hängt wahrscheinlich mit der Ausprägung eigener professioneller Arbeitsprinzipien zusammen. Die steigenden rechtlichen und bürokratischen Auflagen bedingen nicht das zweckrationale Handeln als vorherrschende Handlungsart, sondern die Sozialarbeiter, die in einen Dissens treten und entsprechende Strategien entwickeln, um sich von den systemischen Eingriffen zu befreien. Derzeitig findet keine Kolonialisierung der Lebenswelt durch systemische Imperative, in Form der Verrechtlichung und der Bürokratisierung am Beispiel der Projekte der ESF-Richtlinie statt. Die Sozialarbeiter können im Rahmen des Projektes nach ihrem eigenen Verständnis arbeiten, das ist wiederum abhängig davon, welches Verständnis sie von der Sozialarbeit und den zugrunde liegenden Prinzipien haben. Jedoch zeichnet sich eine Tendenz zur Überführung der Mediatisierung in eine Kolonialisierung der Lebenswelt ab, wenn die Anleitungsprozesse und die Führung der Mitarbeiter vom Träger vernachlässigt werden und die auftretenden Unsicherheiten nicht abgefangen werden.

8. FAZIT

Die Kolonialisierung der Lebenswelt konnte in der vorliegenden Untersuchung nicht im vollen Maße bestätigt werden. Im habermasschen Sinn wurden nicht alle Begleiterscheinungen, wie z. B. kulturelle Verarmung, belegt. Jedoch soll das nicht über die Gefahr hinwegtäuschen, dass Anzeichen einer drohenden Kolonialisierung der Lebenswelt der Sozialarbeiter vorzufinden sind. Zeugnisse sind der Sinnverlust, den einige Befragte bei den rechtlich-formalen Auflagen entwickeln. Entfremdungstendenz und Rechtsungehorsam schützen derzeit die bedrohte Alltagspraxis der Sozialarbeit. Ein dringender Handlungsbedarf besteht aufgrund der Unsicherheiten und der standardisierten Beratungspraxis bei einigen Fachkräften. Aus der Auswertung lassen sich Handlungsempfehlungen ableiten:

Die Forderung für mehr Leitungsverantwortung und Steuerung der Mitarbeiter wird in den Raum geführt. Die aufgezeigten Unterstützungssysteme müssen ausgebaut werden, indem der Personalverantwortliche die Anleitung der Mitarbeiter wahrnimmt und somit Unsicherheit im Umgang mit den Auflagen kanalisiert. Die rudimentäre trägerinterne Kommunikationsstruktur speist ggf. die standardisierten Beratungsansätze, die nicht zum Wohle der Klienten beitragen.

Des Weiteren obliegt es auch der tätigen Fachkraft die Auflagen kritisch zu hinterfragen und die eigenen Prinzipien zu wahren, indem regelmäßig eine Selbstreflexion erfolgt und sich den eigenen Prinzipien bewusst zu werden, da der Umfang, z. B. der Dokumentation, von der Fachkraft selbst gestaltet wird. Regelmäßige Erfahrungsaustausche sind gewinnbringend, jedoch müssen diese an den Erwartungen der Projektmitarbeiter andocken und die auftretenden Unsicherheiten mit konkreten Bezügen beantworten.

Die Dachverbände sowie die Koordinierungsstelle müssen die auftretenden Widersprüche als Fachinstanz bei der Bewilligungsbehörde artikulieren, sodass u.a. das zugrunde liegende Potenzial der Methodenoffenheit genutzt wird.

Des Weiteren muss das Landesjugendamt in seiner Funktion der Fachlichkeit bestärkt und in den Förderablauf integriert werden, da einige Auflagen der SAB von einem betriebswirtschaftlichen Blick überformt sind und somit nicht von den Sozialarbeitern getragen werden. Ein stabiler Personalstamm von SAB-Sachbearbeitern wäre wünschenswert, um eine reibungslose Projektdurchführung zu begünstigen.

Nachdem die wesentlichen Handlungsempfehlungen skizziert wurden, rückt der Blick auf die Tauglichkeit des theoretischen Fundaments der Arbeit. Die Kolonialisierungsthese eröffnet konkrete Praxisanknüpfungspunkte, indem Habermas die Begleiterscheinungen formuliert. Somit kann ein theoriegeleitetes Konstrukt in die Leitfragen der Interviews überführt werden. Natürlich könnte man das hier dargestellte Fundament weitere theoretische Ansatzpunkte, wie z. B. Webers Rationalisierung oder Ansätze der Organisationsentwicklung, einziehen. Das war aufgrund des begrenzten Rahmens der Masterarbeit aber nicht realisierbar. Jedoch konnten ein Entwicklungstrend und das Spannungsverhältnis Sozialer Arbeit mit den Projekten, die einer hohen verwaltungsrechtlichen Steuerung unterliegen, aufgezeigt werden.

Abschließend möchte ich im Sinn der Frankfurter Schule eine kritische Stellung beziehen: Die zunehmende Bürokratisierung und Rationalisierung der Lebenswelt lässt sich durch die vorliegende Arbeit begründen. Die Folgen tragen die Sozialarbeiter und die Klienten gleichermaßen. Die standardisierten Ansätze in der sozialarbeiterischen Praxis führen zu einer Systemdominanz, die vermieden werden muss, sonst werden die Sozialarbeiter zu Erfüllungsgehilfen einer neoliberalen Gesellschaft umdeklariert und verleugnen die eigene Berufsethik.

ANLAGEN

Anhangverzeichnis

Anhang I:	Kurzfragebogen.....	b
Anhang II:	Anschreiben Interviewbereitschaft.....	e
Anhang III:	Einverständniserklärung.....	g
Anhang IV:	Informationsblatt.....	i
Anhang V:	Interviewleitfaden.....	l
Anhang VI:	Kategoriensystem.....	t
Anhang VII:	Richtlinie „Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern“.....	y
Anhang VIII:	Interviews im Überblick	aa
	Erklärung.....	ee

Anhang I: Kurzfragebogen

Sina Bonitz (Dipl.-Soz.)
Studentin des Masterstudiengangs Soziale Arbeit
Hochschule Mittweida/Roßweis
Betreuer: Prof. Dr. Wolfgang Faust
faust@hs-mittweida.de

Masterarbeit

Zwischen den Stühlen.

Soziale Arbeit zwischen System und Lebenswelt am Beispiel der ESF-Richtlinie
„Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und
Schülern“ im Erzgebirgskreis

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich bedanke mich herzlich für Ihre Bereitschaft zur Mitarbeit an meiner Masterarbeit,
welche ich im Rahmen eines berufsbegleitenden Masterstudiums der Sozialen Arbeit an
der Hochschule Mittweida/Roßwein durchführe. Dafür werde ich leitfadengestützte
Interviews mit der bzw. dem MitarbeiterIn des jeweiligen Projektes führen.

Des Weiteren brauche ich einige Daten, die ich mit dem folgenden Kurzfragebogen
erheben möchte. Ich bitte Sie daher, diesen Fragebogen für mich bis zum
Interviewtermin auszufüllen.

Mit freundlichen Grüßen

Sina Bonitz (Dipl.-Soz.)

Kurzfragebogen

1. Informationen zum Träger des Projektes

1.a Name und Anschrift Ihrer Organisation:

1. b Wie viele MitarbeiterInnen sind in der Organisation tätig? _____

2. Informationen zum Projekt

2. a Projektbeginn: _____

2. b Wie viele MitarbeiterInnen sind in dem Projekt mit wie vielen Stunden tätig?

2. c Ist eine Verwaltungskraft für das Projekt tätig? Ja ☐ Nein ☐

2. d Welche Ausbildung haben Sie? _____

2. e Wie alt sind Sie? _____ Jahre

2. f Was war Ihre vorhergehende Tätigkeit?

2. g Haben Sie Erfahrungen mit Projekten des Europäischen Sozialfonds?

Nein ☐

Ja, welche? ☐

2. h In welcher Schulform arbeiten Sie?

☐ Förderschule

☐ Berufsschule

☐ Oberschule

☐ Sonstige: _____

☐ Gymnasium

2. i Wie viele Schülerinnen und Schüler besuchen die Schule? _____

2. j Wie viele TeilnehmerInnen müssen Sie fördern (laut SAB Vorgabe)? _____

2. k Wieviele TeilnehmerInnen fördern Sie tatsächlich? _____

Anhang II: Anschreiben Interviewbereitschaft

Sina Bonitz (Dipl.-Soz.)
Studentin des Masterstudiengangs Soziale Arbeit
Hochschule Mittweida
Betreuer: Prof. Dr. Wolfgang Faust
faust@hs-mittweida.de



Masterarbeit

Zwischen den Stühlen.

Soziale Arbeit zwischen System und Lebenswelt am Beispiel der ESF-Richtlinie „Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ im Erzgebirgskreis

Sehr geehrte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Richtlinie „Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ im Erzgebirgskreis, ich schließe mein berufsbegleitendes Masterstudium Soziale Arbeit an der Hochschule Mittweida mit meiner Masterarbeit ab. Ich selbst führe an einer Oberschule das ESF- Projekt durch und stieß bei der Richtlinie sowie bei der Umsetzung der Bewilligungsbehörde der Sächsischen Aufbaubank (SAB) auf Widersprüche der geforderten Formalien und meinen professionellen Arbeitsprinzipien. Vor diesem Hintergrund möchte ich mich der Thematik in meiner Masterarbeit wissenschaftlich widmen. Als theoretische Grundlage dient die Kolonialisierung der Lebenswelt von Jürgen Habermas. Ich habe theoriegeleitet einen Leitfaden entwickelt, den ich mit persönlichen Interviews durchführen möchte. Nach der Zufallsstichprobe möchte ich Sie gerne als MitarbeiterIn interviewen. Das Interview dauert ca. 30 Minuten. Ich bitte Sie an den Interview teilzunehmen. Der Durchführungszeitraum ist von Mitte Mai bis Mitte Juni angesetzt. Sie erhalten im Vorfeld den Interviewleitfaden, um sich ein genaueres Bild machen zu können. Ich hoffe ich kann Sie für das Interview gewinnen und bin mir bewusst, dass Sie alle in der letzten Phase viel zu tun haben. Ich würde Sie, wenn Sie teilnehmen, vor Ort aufsuchen, so dass Ihnen so wenig wie möglich Aufwendungen entstehen. Die Koordinierungsstelle, Frau Christin Lange, ist über den Inhalt sowie die Vorgehensweise der Masterarbeit informiert.

Ich freue mich auf Ihre Antwort und verbleibe

mit freundlichen Grüßen

Sina Bonitz (Dipl. Soz.)

Anhang III: Einverständniserklärung

Sina Bonitz (Dipl.-Soz.)
Studentin des Masterstudiengangs Soziale Arbeit
Hochschule Mittweida/ Rosswein
Betreuer: Prof. Dr. Wolfgang Faust
faust@hs-mittweida.de



Masterarbeit

Zwischen den Stühlen.

Soziale Arbeit zwischen System und Lebenswelt am Beispiel der ESF-Richtlinie „Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ im Erzgebirgskreis

Einwilligungserklärung

Ich bin über das Vorgehen bei der Auswertung des vorhandenen Datenmaterials mit einem Informationsblatt informiert worden (u.a. die Abschrift gelangt nicht an die Öffentlichkeit, Anonymisierung bei der Abschrift, Löschung des Bandes, Aufbewahrung der Einwilligungserklärung nur im Zusammenhang mit dem Nachweis des Datenschutzes und nicht zusammenführbar mit dem Interview).

Ich bin damit einverstanden, dass einzelne Sequenzen, die aus dem Zusammenhang genommen werden und damit nicht mit meiner Person in Verbindung gebracht werden können, als Material für wissenschaftliche Zwecke und die Weiterentwicklung der Forschung genutzt werden können. Auf Wunsch wird mir eine Interviewabschrift ausgehändigt.

Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Datenmaterial Sina Bonitz - Studentin des Masterstudienganges „Soziale Arbeit“ an der Hochschule Mittweida/Rosswein - zur Nutzung zu überlassen, das Interview zu geben und bin damit einverstanden, dass es auf Band aufgenommen, abgetippt, anonymisiert und ausgewertet wird.

Datum

Einrichtung

Unterschrift

Anhang IV: Informationsblatt

Sina Bonitz (Dipl.-Soz.)
Studentin des Masterstudiengangs Soziale Arbeit
Hochschule Mittweida/Rosswald
Betreuer: Prof. Dr. Wolfgang Faust
faust@hs-mittweida.de

Masterarbeit

Zwischen den Stühlen.

Soziale Arbeit zwischen System und Lebenswelt am Beispiel der ESF-Richtlinie „Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ im Erzgebirgskreis

Informationsblatt zum Verbleib bei der/dem Interviewten

Sehr geehrte Interviewpartnerin, sehr geehrter Interviewpartner,

ich informiere Sie über meine Masterarbeit und meine Vorgehensweise, für die ich Sie gern interviewen möchte. Der Datenschutz verlangt Ihre ausdrückliche und informierte Einwilligung, dass ich das Interview speichere und auswerte.

Die verantwortliche Leitung der Masterarbeit liegt bei Herrn Prof. Dr. Wolfgang Faust. Die Forschung findet im Rahmen des Masterstudiengangs der Sozialen Arbeit an der Hochschule Mittweida/Rosswald statt. Das Forschungsprojekt befasst sich mit dem Thema: Zwischen den Stühlen. Soziale Arbeit zwischen System und Lebenswelt am Beispiel der ESF-Richtlinie „Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ im Erzgebirgskreis.

Die Durchführung des Forschungsprojektes geschieht auf der Grundlage der Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes und dient allein wissenschaftlichen Zwecken. Die Interviewerin unterliegt der Schweigepflicht und ist dem Datengeheimnis verpflichtet.

Ich sichere Ihnen folgendes Verfahren zu:

- Ich gehe sorgfältig mit den mitgeteilten Informationen um: Ich nehme das Gespräch auf Band auf. Relevante Passagen werden abgetippt und anschließend gelöscht.
- Alle Daten, die Rückschlüsse auf Ihre Person bzw. Organisation zulassen, werden anonymisiert.
- Ihr Name und Ihre Telefonnummer werden am Ende des Masterprojektes aus meinen Unterlagen gelöscht, so dass lediglich die anonymisierte Transkription existiert. Die von Ihnen unterschriebene Erklärung zur Einwilligung in die Auswertung wird in einem gesonderten Ordner an einer gesicherten Stelle aufbewahrt. Sie dient lediglich dazu, bei einer Überprüfung durch den Datenschutzbeauftragten nachweisen zu können, dass Sie mit der Auswertung einverstanden sind. Sie kann mit Ihrem Interview nicht mehr in Verbindung gebracht werden.

- In die Veröffentlichungen werden einzelne Zitate eingehen, selbstverständlich ohne dass erkennbar ist, von welcher Person sie stammen.

Die Datenschutzbestimmungen verlangen auch, dass ich Sie noch einmal ausdrücklich darauf hinweise, dass Ihnen aus einer Nichtteilnahme am Forschungsprojekt keine Nachteile entstehen. Sie können Antworten auch bei einzelnen Fragen verweigern. Auch die Einwilligung ist freiwillig.

Ich bedanke mich für Ihre Bereitschaft, mir Auskunft zu geben.

Sina Bonitz (Dipl.-Soz.)

Anhang V: Interviewleitfaden

Sina Bonitz (Dipl.-Soz.)
Studentin des Masterstudiengangs Soziale Arbeit
Hochschule Mittweida/Rosswein
Betreuer: Prof. Dr. Wolfgang Faust
faust@hs-mittweida.de

Masterarbeit

Zwischen den Stühlen.

Soziale Arbeit zwischen System und Lebenswelt am Beispiel der ESF-Richtlinie „Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ im Erzgebirgskreis

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Zuge der Masterarbeit möchte ich mit Ihnen ein Experteninterview führen. Dieses Interview wird sich auf einen Leitfaden stützen und an den nachfolgenden Fragen orientieren.

Interviewleitfaden

Beschreiben Sie die Ziele Ihres Projektes?

Welche Vorgaben der Richtlinie oder der Sächsischen Aufbaubank (kurz SAB) erfahren Sie?

Wie erleben Sie in Ihrer Arbeit bestimmte rechtliche/ organisatorische Regelungen bzw. Verfahrensweisen?

Beschreiben Sie Hindernisse oder Befindlichkeiten in dem Projekt an einem Beispiel.

Erläutern Sie das Verhältnis von Sozialer Arbeit und den KlientInnen in dem Projekt?

Welche Widersprüche empfinden Sie zwischen den Vorgaben der Richtlinie/ Umsetzung der SAB und Ihrem eigenen professionellen Verständnis?

Anhang VI: Kategoriensystem

I. Inhaltliche Ausrichtung als Dimension/ Hauptkategorie

Definition: Inhaltliche Schwerpunkte der Arbeit: Welche Methoden wenden die Mitarbeiter in der Arbeit an?

<i>I.a</i> <i>Einzel-</i> <i>fallhilfe</i>	<i>I.b</i> <i>Gruppen-</i> <i>arbeit</i>	<i>I.c</i> <i>Eltern-</i> <i>arbeit</i>	<i>I.d</i> <i>Erlebnis-</i> <i>pädagogik</i>	<i>I.e</i> <i>Arbeit mit</i> <i>Klassenver-</i> <i>band</i>	<i>I.f</i> <i>Pausen-</i> <i>betreuung</i>	<i>I.g</i> <i>Arbeit im</i> <i>Unterricht</i>	<i>I.h</i> <i>Gemein-</i> <i>wesenarbeit</i>	<i>I.i</i> <i>Berufs-</i> <i>orientierung</i>	<i>I.j</i> <i>Verhältnis der</i> <i>Methoden</i>	<i>I.k</i> <i>Wünsche an</i> <i>inhaltliche</i> <i>Arbeit</i>
I.a.0 Keine Einzel- fallhilfe	I.b.0 keine Gruppen- arbeit	I.c.0 keine Eltern- arbeit	I.d.0 keine Erlebnis- pädagogik	I.e.0 keine Arbeit im Klassenver- band	I.f.0 keine Pausenbe- treuung	I.g.0 keine Arbeit im Unterricht	I.h.0 Keine	I.i.0 keine Berufsorien- tierung	I.j.1 überwiegend Einzelfallhilfe	I.k.1 Arbeit im Klassen- verband
I.a.1 Einzel- fallhilfe	I.b.1 Gruppen- arbeit	I.c.1 Eltern- arbeit	I.d.1 Erlebnis- pädagogik	I.e.1 Arbeit im Klassenband nach Schul- ende	I.f.1 Pausenbe- treuung	I.g.1 Arbeit während regulärer Unter- richtszeit	I.h.1 Gemein- wesenarbeit	I.i.1 Berufsorien- tierung	I.j.2 überwiegend Gruppenarbeit	I.k.2 mehr Gruppen- arbeit

II. Verrechtlichung als Dimension/ Hauptkategorie

Definition: Einführung von rechtlichen Vorgaben, die systemisch von der Verwaltungsbehörde sowie dem Sozialministerium für Soziales und Verbraucherschutz vorgeben sind. Diese Vorgaben stehen als Auflagen im Zuwendungsbescheid der Projektträger und variieren. Der rechtliche Regelbereich weist eine unterschiedliche Intensität an Vorgaben auf.

„Von daher liegt es nahe zu sagen, Recht sei umso mehr »Sozialrecht«, je mehr es von einem sozialpolitischen Zweck geprägt ist, und umso weniger, je weniger es von einem sozialpolitischen Zweck geprägt ist“ (Kübler, Friedrich, 1984, 14).

<i>II.a Kontroll- mechanismen</i>	<i>II.b teilnehmerbezogene Vorgaben</i>	<i>II.c Befristung des Projektes</i>	<i>II.d Zwang zur Modul- umsetzung</i>	<i>II.e Fristsetzung</i>	<i>II.f Projektvor- stellung</i>	<i>II.g Spontanität</i>	<i>II.g Fördermodalitäten</i>
II.a.0 Kein Gefühl der Kontrolle	II.b.1 Einverständniserklärung der Eltern	II.c.1 Konsequenzen für die KlientInnen	II.d.0 keine	II.e.1 Teilnehmerliste n	II.f.0 Keine Vorstellung	II.g.0 keine	II.h.1 Weiterbildung
II.a.1 Tätigkeitsnachweis	II.b.2 Zertifikat	II.c.2 Konsequenzen für die Fachkraft	II.e.1 Zwang zur Modul- umsetzung	II.e.2 einzureichende Unterlagen	II.f.1 Vorstellung	II.g.1 vorhanden	II.h.2 Inventar
II.a.2 Zwischennachweis	II.b.3 vorgeschriebene Teilnehmerzahl			II.e.3 Neuantrag/ Überbrückung			II.h.3 flexible Finanzgestaltung
II.a.3 Prüfung vor Ort	II.b.4 Klassenstufen						
	II.b.5 Zugangsvoraussetzunge n der TeilnehmerInnen						
	II. b.6 Anlegen von Schülerakte mit Förderplanung						
	II.b.7 Ausschluss Teilnahme						

III. Bürokratisierung

Definition: Unter dem Begriff der Bürokratisierung verstehe ich die Umsetzung der rechtlichen Auflagen, z.B. durch vorgeschriebene Dokumentationsleistungen (siehe II Verrechtlichung). Diese werden von den MitarbeiterInnen in Form von zu leistender Nachweispflicht umgesetzt. Der Dokumentationsaufwand und die damit verbundenen Auswirkungen auf die sozialpädagogische Alltagspraxis (Prinzipien der Sozialen Arbeit) werden in dieser Dimension erfasst.

<i>III.a</i> <i>Dokumentation der Methoden Sozialer Arbeit</i>	<i>III.b</i> <i>Verhältnis Sozialer Arbeit und KlientInnen</i>	<i>III.c</i> <i>Abrechnung des Projektes</i>	<i>III.d</i> <i>Wünsche der MitarbeiterInnen zum Thema Bürokratisierung</i>
III.a.0 kein Problem	III.b.1 Fokus auf standardisierten Beratungsansatz	III. c.1 durch Verwaltungsfachkraft	III.d.1 Förderplanung
III.a.1 Dokumentation bei der Einzelfallhilfe		III. c.2 durch Mitarbeiter	
III.a.2 Dokumentation bei Gruppenarbeit	III.b.1.1 Standardisiertes Vorgehen bei den Methoden Sozialer Arbeit	III. c.3 allgemeiner Ablauf der Abrechnung	
III.a.3 Gesprächsnotizen	III.b.1.2 Teilstandardisiertes Vorgehen bei den Methoden Sozialer Arbeit		
III.a.4 Elterngespräch			
III.a.5 Lehrergespräche	III.b.2 Fokus auf Lebensweltorientierten Beratungsansatz		
III.a.6 Teamsitzung	III.b.2.1 Prinzip der Klientenzentrierung		
III. a. 7 Klassenbuch	III.b.2.2 Prinzip der Ganzheitlichkeit		
II.a.8 Informationsklienten	III.b.2.3 Prinzip der Partnerschaftlichkeit		
III.a.9 Bewertung d. Umfangs der Dokumentation	III.b.2.4 Prinzip der Freiwilligkeit		

IV Bewältigungsstrategien der Sozialarbeiter

Definition: Die Hauptkategorie erfasst die auftretenden Widersprüche zwischen den Prinzipien der Sozialen Arbeit und den herangetragen rechtlichen und bürokratischen Auflagen (systemisch generiert). Dabei rückt der Umgang mit den subjektiv erlebbaren Widersprüchen der Sozialarbeiter in den Mittelpunkt.

<i>IV. a</i> <i>Inhaltliche Widersprüche bei ...</i>	<i>IV. b</i> <i>Konsequenzen der Sozialarbeiter</i>
IV.a.1 ... der Einverständniserklärung	IV. b. 0 keine Konsequenzen
IV.a.2 ... dem Zertifikat	IV.b.1 Unsicherheit
IV.a.3 ... den Teilnehmerzahlen	IV.b.2 Entfremdung
IV.a.4 ... der Selbsteinschätzung	IV.b.3 Rechtsungehorsam
	IV.b.4 Überanpassung
	IV. b.5 keine Fortführung des Projektes
	IV.b.6 Fortführung des Projektes
	IV.b.7 Rückversicherung bei Anderen

V Kooperation

Definition: Die Hauptkategorie fasst alle Kommunikationsstrukturen innerhalb und außerhalb des Projektes zusammen. Dabei interessieren die Art und Weise (Kommunikationskultur) sowie die Art und Intensität der Zusammenarbeit.

<i>V. a</i> <i>innerhalb des Trägers</i>	<i>V. b</i> <i>mit SAB</i> <i>Sachbearbeiter</i>	<i>V. c</i> <i>Koordinierungsstelle</i>	<i>V.d</i> <i>Berufsein-</i> <i>Stiegsbe-</i> <i>gleitung</i>	<i>V.e</i> <i>Ganz-</i> <i>tagsangebot</i>	<i>V.f</i> <i>Berufs-</i> <i>berater</i>	<i>V.g</i> <i>Schulleiter/</i> <i>Lehrer</i>	<i>V.h</i> <i>Mitarbeiter</i> <i>ASD</i>	<i>V.i</i> <i>Wünsche</i>
V.a.0 Keine Kommunikation	V.b.0 Keine Kommunikation	V.c.1 Nachfragen						V.i.1 Arbeiten im Team
V.a.1 Verwaltungsfachkraft	V.b.1 Auskunftsgehalt	V.c.2 Erfahrungsaustausch						
V.a.2 Inhaltliche Anleitung	V.b.2 Sachbearbeiter- wechsel							
V.a.3 Teamsitzungen	V.b.3 Inhaltliche Vorstellung des Projektes							

Anhang VII: Richtlinie „Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung
von Schülerinnen und Schülern“



Informationen für Antragsteller zur Umsetzung der ESF-Ressortrichtlinien

I. Inhaltliche Einordnung

1. Richtlinie: Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Umwelt und Landwirtschaft zur Förderung von aus dem Europäischen Sozialfonds mitfinanzierten Vorhaben der Förderperiode 2007-2013 (ESF-Richtlinie SMS/SMUL) vom 31. Juli 2007 (SächsABl. Nr. 33 vom 16.08.2007, S. 1095 ff.)
- geändert durch Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Umwelt und Landwirtschaft zur Förderung zur Änderung der ESF-Richtlinie SMS/SMUL vom 6. April 2009 (SächsABl. Nr. 20 vom 14.05.2009, S. 847)
- 1.a RL-Teil: Teil 2, C.2

- | | |
|-----------------|--|
| 2. Bezeichnung: | SDSK (SVSS) |
| | Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern |

II. Antragsverfahren und Bewilligungsvoraussetzungen

1. Zuwendungszweck/Ziel:
- Verbesserung des Humankapitals durch Verbesserung der Berufswahlkompetenz sowie der Berufsausbildung für Jugendliche
 - Verbesserung des Zugangs zu Beschäftigung sowie der sozialen Eingliederung von Benachteiligten Personen durch Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit
 - Erwerb und Stärkung von Schlüsselkompetenzen sowie Verbesserung der Lernmotivation
 - Sicherung des Schulerfolgs sowie Vermeidung von Schulabbrüchen und Unterstützung des Übergangs in Ausbildung oder Berufsvorbereitung
2. Gegenstand der Förderung:
- Vorhaben mit sozialpädagogischen Handlungsansätzen zum Erwerb und/oder Stärkung von Schlüsselkompetenzen sowie Verbesserung der Lernmotivation
 - Erweiterung oder Ergänzung von Angeboten der Schulsozialarbeit nach § 13 Abs. 1 SGB VIII
 - Einzelfallhilfen mit individueller Förderplanung als Nachweis der Kompetenzförderung zur ganzheitlichen Stärkung der Persönlichkeit und zur Entwicklung der Ausbildungsfähigkeit (persönliches Coaching)
 - Unterstützungsleistungen durch Vorbereitung und Begleitung des Übergangs in weiterführende Bildungsmaßnahmen (Schnittstellenmanagement)
3. Zuwendungsempfänger:
- anerkannte Träger der freien Jugendhilfe
 - in Ausnahmefällen auch sonstige Träger und Unternehmen (natürliche Personen oder Personenvereinigungen und juristische Personen), die derartige Projekte durchführen, die die Voraussetzungen nach § 74 Abs. 1 SGB VIII erfüllen

4. Zuwendungsvoraussetzungen:
- Personalausgaben für das sozialpädagogische Betreuungspersonal sind nur für persönlich und fachlich geeignetes Projektpersonal förderfähig. Die fachliche Eignung ist insbesondere dann gegeben, wenn das Personal über einen der nachfolgenden Abschlüsse verfügt:
 - Diplom-Sozialpädagogin/Diplom-Sozialpädagoge, Diplom-Sozialarbeiterin/Diplom-Sozialarbeiter,
 - Hochschulabschluss als Diplom-Pädagogin/Pädagoge oder Magister Pädagogik/Erziehungswissenschaften, mit Vertiefungsrichtung Sozial- bzw. Erwachsenenpädagogik oder entsprechender Zusatzqualifikation,
 - Staatlich anerkannte Sozialarbeiterin/Sozialarbeiter bzw. Sozialpädagogin/Sozialpädagoge,
 - ein dem "Staatlich anerkannten Sozialarbeiter/Sozialpädagogen" gleichgestellter Abschluss im Beitrittsgebiet vor dem 03.10.1990 oder
 - Masters- oder Bachelor of Arts-Abschluss in der Fachrichtung Sozialpädagogik
 - in begründeten Ausnahmefällen und nach Zustimmung der Fachstelle:
 - Fachschulabschluss als "Staatlich anerkannte Fachkraft für soziale Arbeit" oder "Staatlich anerkannter Erzieher" mit Zusatzqualifikation Sozialpädagogik mit Jugendlichen bzw. Erwachsenen
 - verbindliche Kooperationsvereinbarung zwischen dem Antragsteller und der Schulleitung über die Ausgestaltung der Zusammenarbeit und die Einordnung in den schulischen Ablauf mit Antragstellung
 - ausführlich Darstellung der Zusammenarbeit mit den freien Trägern und örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe und Benennung der jeweiligen Ansprechpartner
 - Erklärung des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe, dass keine bestehenden Projekte der Schulsozialarbeit nach § 13 Abs. 1 SGB VIII ersetzt werden, der Bedarf an der beantragten Maßnahmen vorhanden ist und die Zusammenarbeit mit dem Träger bei der Umsetzung des Vorhabens erfolgt
 - zusätzlich ist bei Vorhaben in Kooperation mit berufsbildenden Schulen eine Erklärung der Schulträgers erforderlich, die bestätigt, dass keine Projekte der sozialpädagogischen Betreuung von Jugendlichen im Berufsvorbereitungsjahr nach § 8 Abs. 3 SchulG ersetzt werden und der Bedarf der beantragten Maßnahme gegeben ist



- Das Vorhaben muss entsprechend der Allgemeinen Strukturfondsverordnung der EU (VO (EG) Nr. 1083/2006) mindestens eine der folgenden Kategorien der Nachhaltigkeit erfüllen:

→ **soziale Nachhaltigkeit**

dazu zählen:

- Förderung gleichberechtigte Teilhabe/Integration in die Gemeinschaft
- Verbesserung Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit Benachteiligter
- Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und Softskills zur Steigerung der persönlichen Beschäftigungsfähigkeit

→ **ökonomische Nachhaltigkeit**

dazu zählen:

- Heranführung von Schülern an die Arbeitswelt

→ **ökologische Nachhaltigkeit**

- Integration von Fragen der Generationengerechtigkeit und globalen Gerechtigkeit

5. Zielgruppe:

- Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen ab der Klassenstufe 5 mit erhöhtem sozialpädagogischen Unterstützungsbedarf
- Schülerinnen und Schüler berufsbildender Schulen mit erhöhtem sozialpädagogischen Unterstützungsbedarf. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) nur einbezogen werden, wenn ihr sozialpädagogischer Unterstützungsbedarf über die Möglichkeiten der sozialpädagogischen Begleitung nach § 8 Abs. 3 SchulG hinausgeht oder wenn die Vorhabensinhalte die Begleitung nach § 8 Abs. 3 SchulG ergänzen.
- junge Menschen im direkten Anschluss an eine allgemein- oder berufsbildende Beschulung und einem erhöhtem sozialpädagogischen Unterstützungsbedarf, der über die bestehenden Leistungen der Träger der Sozialgesetzbücher hinausgeht

6. Methodik:

- individuelle und intensive Begleitung der Jugendlichen (Einzelhilfe)
- zusätzliche Angebote an Klassen oder Gruppen (sozialpolitische Gruppenarbeit) in Verbindung mit bzw. aus der sozialpädagogischen Einzelfallarbeit heraus
- Einbindung bzw. Zusammenarbeit mit den Lehrkräften sowie Erziehungsberechtigten und sonstigen außerschulischen Kooperationspartnern
- Der Projektbeginn erfolgt grundsätzlich zu Beginn eines Schuljahres bzw. Schulhalbjahres.

Gruppenstärken bzw. Betreuungsschlüssel:

- die Angebote sollen auf den konkreten Bedarf abgestimmt und mit den Kooperationsschulen umgesetzt werden

7. Von der Förderung ausgenommen:

8. Antragsverfahren:

- Projektvorschläge sind erforderlich

III. Art, Umfang und Höhe der Förderung

- | | |
|--|--|
| 1. Zuwendungs- und Finanzierungsart: | Projektförderung, Anteilfinanzierung |
| 2. Förderquote bzw. -höhe: | <ul style="list-style-type: none"> - grundsätzlich bis zu 80 % der zuwendungsfähigen Gesamtausgaben - bei Vorliegen eines besonderen öffentlichen Interesses können bis zu 100 % der zuwendungsfähigen Gesamtausgaben bezuschusst werden |
| 3. Anzuwendende Gruppenfreistellungsverordnung: | - Projekte sind i. d. R. nicht beihilferelevant |
| 4. Erforderliche Mitfinanzierung: | - grundsätzlich 20 % der zuwendungsfähigen Gesamtausgaben durch Dritte |
| 5. Auszahlungsverfahren: | <ul style="list-style-type: none"> - nach Ziff. 1.4 ANBest-P - Schlussrate in Höhe von 10 % der Zuwendung |
| 6. Besondere Regelungen zu förderfähigen Ausgaben: | |

IV. Sonstige Bedingungen

- | | |
|---|--|
| 1. Zu beachtende Vorschriften: | <ul style="list-style-type: none"> - § 13 Abs. 1 SGB VIII (Schulsozialarbeit) - § 8 Abs. 3 SchulG (soz.-päd. Betreuung im BVJ) - Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Förderung des Ausbaus von Ganztagsangeboten (FRL GTA) vom 22. Mai 2007 (SächsABl. Nr. 24 vom 14. Juni 2007, S. 752) |
| 2. Abgrenzung zu anderen ESF-Förderbereichen: | |
| 3. Besondere Anforderungen an die Begleitung und Bewertung: | - Mit der Annahme der Finanzierung wird das Einverständnis zur Aufnahme in ein mindestens einmal jährlich zu veröffentlichendes Verzeichnis erteilt, das Auskunft über die einzelnen Zuwendungsempfänger beziehungsweise Vertragspartner, die geförderten Vorhaben, für die die Zuwendungen gewährt wurden, sowie die Höhe der jeweils bereitgestellten Mittel gibt. |
| 4. Weitere Besonderheiten: | |

Anhang VIII: Interviews im Überblick

Interviewtermin	Ort	Dauer des Interview	Besonderheiten	Anonymisiert	Seitenumfang
21.05.2014 9:00 Uhr	Pausenraum Gymnasium	00:39:35	Transskript vor der Auswertung Masterarbeit	Ahorn	20
23.05.2014 13:00 Uhr	Zimmer Mitarbeiter in Schule	00:48:57	Transskript vor Auswertung der Masterarbeit	Buche	16
27.05.2014 10:30 Uhr	Beratungsraum Träger in Schneeberg	00:47:22	-	Cassia	17
28.05.2014 9:30 Uhr	Zimmer Mitarbeiter in Schule	00:45:33	-	Douglasie	21
03.06.2014 11:00 Uhr	Zimmer Mitarbeiter in Schule	00:49:02	-	Esche	17
10.06.2014 13:00 Uhr	Zimmer Mitarbeiter in Schule	00:21:51	-	Fuchsie	6
19.06.2014 10:00 Uhr	Zimmer Mitarbeiter in Schule	00:42:09	-	Gingo	13
Gesamt		295 min			110 Seiten

LITERATURVERZEICHNIS

- Abels, Heinz (2007): Einführung in die Soziologie. Die Individuen in ihrer Gesellschaft. Zweiter Band, 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung, 13. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG.
- Brock, Krähnke, Junge (2005): Beitrag für das Lehrbuch Gesellschaftskritische Theorieansätze.
- Bohnsack, Marotzki, Meuser (Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen/ Framington: Babara Budrich Verlag.
- Diekmann, Andreas (2002): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 8. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Dietmar, Norbert (2004): Transkription. Ein Leitfaden für Studenten, Forscher und Laien, 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. 3. Auflage. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Froschauer, Ulrike & Lueger, Manfredt (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Früh, Werner (2004): Inhaltsanalyse, 5. Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Gross, Peter & Rammstedt, Otthein (1995): Entfremdung. In: Fuchs-Heinritz, W./ Lautmann, R./ Rammstedt, O./ Wienold, H. (Hg.). Lexikon zur Soziologie, 3. Auflage, S. 168. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Habermas, Jürgen (1995): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des Kommunikativen Handelns, 1. Auflage Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, Jürgen (1987): Theorie des Kommunikativen Handelns. Zweiter Band, 3. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Horster, Detlef (1999): Jürgen Habermas. Zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag GmbH.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2008): Neuere Entwicklungen in der Qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp & Gläser-Zikuda, Michaela

- (Hg.). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse, 7-19, 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Merten, Roland (1997): Autonomie der Sozialen Arbeit. Zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession. Otto, Hans-Uwe & Thiersch, Hans (Hg.). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Meuser, Michael (1994): Exploration. In: Fuchs-Heinritz, W./ Lautmann, R./ Rammstedt, O./ Wienold, H. (Hg.). Lexikon zur Soziologie, 3. Auflage, S. 191. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Preglau, Max (2007): Kritische Theorie. Jürgen Habermas. In: Morel, Bauer, Melegny, Niedenzu, Preglau, Staubmann (Hg.). Soziologische Theorie. Abriss der Ansätze ihrer Hauptvertreter, 240-265, 8. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Puch, Hans-Joachim (1994): Organisation im Sozialbereich: Eine Einführung für soziale Berufe, 2. Auflage. München: Lampertus Verlag.
- Reese-Schäfer, Walter (2001): Jürgen Habermas, 3. Auflage. Frankfurt a.M.: Campus Verlag GmbH.
- Rössner, Lutz (1973): Theorie der Sozialarbeit. Ein Entwurf. Ernst Reinhardt Verlag: München.
- Scherpner, M./ Richter-Markert, W./ Sitzenstuhl, I. (1992): Anleiten, Beraten und Lehren. Prinzipien sozialarbeiterischen Handelns – Anregungen für die Praxisanleitung und Beratung von Mitarbeitern, Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge: Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz.
- Schnabel, Jan-Wulf (2011): Reorganisation und Subjektivierungen von sozialer Arbeit, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 101 bis 274.
- Schnell, Hill, Esser (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung, 7. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Seithe, Mechthild (2012): Schwarzbuch Soziale Arbeit, 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strauss, Anselm (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung, 2. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag GmbH & Co. KG.
- Viehöver, Willy & Kern, Thomas (2002): Kritische Theorie als Theorie des kommunikativen Handelns. Jürgen Habermas. In: Stark, Carsten & Lahusen,

- Christian (Hg.). Theorien der Gesellschaft, 127-162. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Waschkuhn, Arno (2000): Kritische Theorie. Politikbegriffe und Grundprinzipien der Frankfurter Schule. Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Weiss, Hilde (1993): Soziologische Theorien der Gegenwart. Darstellung der großen Paradigmen. Wien: Springer-Verlag.
- Wienold, Hanns (1994): Problemzentriertes Interview. In: Fuchs-Heinritz, W./ Lautmann, R./ Rammstedt, O./ Wienold, H. (Hg.). Lexikon zur Soziologie, 3. Auflage, S. 316. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Wiggershaus, Rolf (2004): Jürgen Habermas. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Internetquellen:

- Kübler, Friedrich (1984): Einleitung. In Zacher, Hans (Hg.). Verrechtlichung des Sozialrechts. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
<http://epub.ub.uni-muenchen.de/10039/1/100039.pdf>, verfügbar am 05.06.2014.
- Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz (Hrsg.), (2014): Paragraph 203, Strafgesetzbuch.
<http://www.gesetze-im-internet.de/stgb/>, Stand vom 25.07.2014.
- Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz (Hrsg.), (2014): Paragraph § 15 Datenübermittlung an öffentliche Stellen, Bundesdatenschutzgesetz.
<http://www.gesetze-im-internet.de/stgb/>, verfügbar am 25.07.2014.
- Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz (Hrsg.) (2014): Paragraph 28 Datenerhebung und -speicherung für eigene Geschäftszwecke, Bundesdatenschutzgesetz.
<http://www.gesetze-im-internet.de/stgb/>, Stand von 25.07.2014.
- Faust, Wolfgang (2013): Soziologische Wege in die Soziale Arbeit – Notizen zu Giddens, M. Weber, Bourdieu, Luhmann und Etzioni.
<https://download.hs-mittweida.de/intranet/lehre/Sw/Faust/Aufs%c3%a4tzel/>, verfügbar am 06.07.2014.
- Landratsamt Erzgebirgskreis (2011): Erzgebirgskreis Jugendhilfeplanung – Teilfachplan „Jugendarbeit“.

http://www.erzgebirgskreis.de/fileadmin/user_upload/Abt2/2011_02_09_TFP_JA.pdf, verfügbar am 08.07.2014.

Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Sächsische Staatsministerium für Umwelt und Landwirtschaft (22.10.2013): SDSK (SVSS) – Sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern. S. 1-4.
http://www.sab.sachsen.de/media/esf/frderbaustein_neu/Rili_SMS_SMUL_SVS_S.pdf, verfügbar am 17.07.2014.

Salzmann/ Gauggel (04.01.2012): Bekanntmachung. In: Sächsisches Amtsblatt. Heft 3, S.73-74.http://www.sab.sachsen.de/media/esf/aktuelles_neu/2012-01-19-BK-Koordinierungsstelle-Kompetenzentwicklung.pdf, verfügbar am 17.07.2014.

Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (15.04.2014): Organigramm.
<http://www.sms.sachsen.de/download/Verwaltung/Organigramm.pdf>, verfügbar am 17.07.2014.

Erklärung zur selbständigen Anfertigung der Arbeit

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Erlbach-Kirchberg, den 5.12.2014

Sina Bonitz